



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
GABRIEL DA RÉ ALVES**

**COMPREENSÃO DE DISCENTES SOBRE A UNIDADE DE APRENDIZAGEM
'PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA':
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA
STUDENTS' UNDERSTANDING OF THE LEARNING UNIT 'PRACTICE IN
SCIENCE AND BIOLOGY TEACHING': AN ANALYSIS FROM THE
PERSPECTIVE OF EMANCIPATIONAL EDUCATION**

Tubarão
2022

GABRIEL DA RÉ ALVES

**COMPREENSÃO DE DISCENTES SOBRE A UNIDADE DE APRENDIZAGEM
‘PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA’:
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Yalin Brizola Yared.

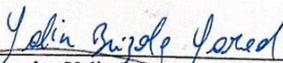
Tubarão
2022

GABRIEL DA RÉ ALVES

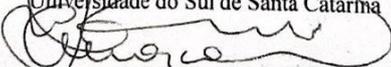
COMPREENSÃO DE DISCENTES SOBRE A UNIDADE DE APRENDIZAGEM
'PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA':
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Graduação e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Sul de Santa Catarina.

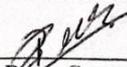
Tubarão, 30 de junho de 2022.



Professor e orientador Yalin Brizola Yared, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Prof. Fátima Elizabeti Marcomin, Phd.
GPEA - Grupo pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte



Prof. Bruna Cataneo Zamparetti, Ms.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Aos educandos nas escolas estaduais,
dedico meu esforço em Ser Mais todo dia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha família, em especial pai, mãe e irmão que me colocaram onde estou. Todo suporte estrutural e financeiro, igualmente educação que tive na convivência refletem no que hoje faço na sala de aula e no meu dia- dia com as pessoas e com o planeta. Sou muito grato a minha futura esposa, Hellen, por me dar uma razão para lutar e ser melhor pelas pessoas e pelo mundo, obrigado pela oportunidade de estar ao lado de uma pessoa tão maravilhosa, a ela devo tudo.

Por fim, dedico este trabalho ao meu tio, que fez sua passagem no período pandêmico, mas vive hoje comigo em minhas memórias. Eu, como professor, igual a ele, me inspiro e vivo esta profissão com toda paixão, esperando deixá-lo orgulhoso, de alguma maneira.

“Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra.” (Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva desvelar os processos ocorridos em uma Unidade de Aprendizagem (UA) de formação inicial de professores/as intitulada “Prática no Ensino de Ciências e Biologia”, ofertada na licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Sul de Santa Catarina. A análise corresponde a interpretação de uma avaliação formativa anônima realizada entre os anos de 2017 e 2021 com os/as acadêmicos/as participantes. Desde 2017 o Grupo de Pesquisa GPECrit – Educação em Ciências e Pensamento Crítico CNPq/UNISUL atuou na referida disciplina de licenciatura, a qual é pautada explicitamente em autores contra hegemônicos e planejada intencionalmente para a promoção do pensamento crítico e na problematização da realidade educacional. Trata-se de uma pesquisa documental, exploratória e descritiva. Os dados obtidos foram explorados à luz das categorias *a priori* Educação Emancipatória, Humanizadora e Sensibilizadora. Foram utilizados os ‘relatos’ dos/as acadêmicos/as para investigar se no modelo didático-metodológico efetivado houve ocorrência de processos emancipatórios, assim como de habilidades de pensamento complexo, crítico, reflexivo e dialógico, considerando o contexto vivido em cada ano. Pelas análises, pode-se inferir que os movimentos pedagógicos e didático-metodológicos da UA foram intencionalmente orientados por uma concepção crítica e progressista. E os resultados apontaram para vivências emancipatórias, humanizadoras e sensibilizadoras, e que o processo proporcionou atividades que efetivamente promoveram o pensamento crítico, criativo e reflexivo.

Palavras-chave: Educação Emancipatória; Humanização e Sensibilização; Prática no Ensino de Ciências e Biologia; Documentação Pedagógica; Análise Documental.

ABSTRACT:

This research aims to reveal the processes that took place in a Learning Unit of initial teacher training entitled “Practice in Science and Biology Teaching”, offered in the degree in Biological Sciences at UNISUL. The analysis corresponds to the interpretation of an anonymous formative evaluation carried out between the years 2017 and 2021 with the participating academics. Since 2017, the Research Group GPECrit – Science Education and Critical Thinking CNPq/UNISUL has been acted in the mentioned graduated discipline, that it is lined explicitly in counter-hegemonic authors and planed intentionally for promotion of critical thought and problematization of education reality. It is a documentary, exploratory and descriptive research. The data were explored in the light of the *a priori* categories Emancipatory, Humanizing and Sensitizing Education. The students' reports were used to investigate whether in the effective didactic-methodological model there was an occurrence of emancipatory processes, as well as complex, critical, reflective, and dialogic thinking skills, considering the context lived in each year. From the analyses, it can be inferred that the pedagogical and didactic-methodological movements of the academic unit were intentionally guided by a critical and progressive conception. And the results pointed to emancipatory, humanizing, and sensitizing experiences, and that the process provided activities that effectively promoted critical, creative and reflective thinking.

Keywords: Emancipatory Education; Humanization and Awareness; Practice in Science and Biology Teaching; Pedagogical Documentation; Document Analysis

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 01 – Acadêmicos/as participantes da avaliação formativa anônima	pag. 20
Quadro 1. U.C e U.Rs (Anos 2017, 2018 e 2019)	pag. 27
Quadro 2. U.C e U.R (Anos 2017, 2018 e 2019)os	pag. 33
Quadro 3. U.C e U.R (Anos de 2020 e 2021)	pag. 39
Quadro 4. U.C e U.R (Anos de 2020 e 2021)	pag. 41

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. Educação emancipatória, humanizadora e sensibilizadora: a importância deste “olhar” na Formação de Professores (as) de Ciências e Biologia.....	13
3. Caminhos Metodológicos	19
4. Apresentação e discussão dos resultados.....	23
4.1 apresentação da disciplina e análise dos dados	24
5. Considerações finais	43
6. Referências	45
Apêndice 01	48

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no contexto do Grupo de Pesquisa GPECrit – Educação em Ciências e Pensamento Crítico CNPq/UNISUL, do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL. O Grupo GPECrit desenvolve ações e pesquisas na formação inicial e continuada de professores/as, de diferentes áreas do conhecimento – especialmente em Ciências e Biologia. Neste cenário, durante os anos de 2017 e 2021, o Grupo atuou intensamente na graduação por meio da Unidade de Aprendizagem (UA) de “Prática de Ensino em Ciências e Biologia” com 90h (6 créditos) que era ofertada regularmente no 4º semestre do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas da referida universidade.

Nesses cinco anos – sendo três no ensino presencial e dois no Ensino Remoto síncrono devido a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) – a referida UA foi organizada “intencionalmente um ambiente educativo que almejasse uma mudança de paradigma, por meio de processos de ensino-aprendizagem que buscam a superação da educação bancária, ou seja, de pedagogias convencionais e conteudistas”, (SILVEIRA; KIOURANIS; YARED, 2020, p. 187). Logo, almejava a superação da simples transmissão de conhecimento e do uso de instrumentos avaliativos “predominantemente memorizadores”, (SILVEIRA et al, 2020, p. 187).

Compreendemos que, muitas vezes, a formação inicial de professores (as) de Ciências e Biologia não proporciona ao (a) licenciando (a) momentos intencionais de reflexão e problematização sobre paradigmas da Educação e suas influências – conscientes ou não – na prática pedagógica. Explicitamente, a concepção teórica-metodológica da UA foi pautada em autores e teorias contra hegemônicas, visando processos dialógicos, emancipatórios e críticos na formação de futuros (as) professores (as) de Ciências e Biologia como, por exemplo, FREIRE (2013a), FREIRE (2015), SAVIANI(2012), DEMO (2006), LIBÂNEO (1992), PIMENTA e LIMA (2006), UNESCO (2015), entre outros, visando processos dialógicos, emancipatórios e críticos na formação destes futuros/as professores/as. Pois consideramos que um processo de educação emancipatória não acontece ‘naturalmente’, mas sim, de forma consciente teórico-metodologicamente, num pleno exercício da práxis e da prática intencionalmente crítica do/a docente.

Partimos do pressuposto que o (a) educador (a) é um ator (a) político, responsável por estimular e ensinar a pensar com autonomia crítica. Segundo FREIRE (2015 p. 12), é necessário que os (as) professores (as) reconheçam sua função em sala de aula como responsável por “uma

educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.” E a formação de professores (as) inicial e/ou continuada pode proporcionar uma superação da capacidade psíquica de aceitação, para uma capacidade de intervenção e criticidade, de indignação (FREIRE, 2013a; PIMENTA e LIMA, 2006).

Logo, o trabalho docente é uma construção e “o/a educador/a deve tomar uma posição” na busca por uma educação com vistas à emancipação, “sensível aos outros, que construa espaços de participação democrática” e, assim, ser “uma pedagogia orientada à equidade social e à construção de uma sociedade mais igualitária” (BUJÁN, 2021, p. 09). Consequentemente, a atuação na docência não é neutra (FREIRE, 2013a) e envolve tomada de posição. Então, como educadores (as), compreendemos que a educação não é apolítica e que precisamos questionar e analisar a realidade concreta, com vistas a desenvolver uma “prática pedagógica progressista” (FREIRE, 2013b), a serviço de justiça social, da ética, almejando um país mais igualitário e democrático.

Apesar dos intensos desafios durante a transposição para o Ensino Remoto síncrono nos anos de 2020 e 2021, o planejamento da UA foi também orientado explicitamente para a promoção do pensamento crítico e criativo (VIEIRA e TENREIRO- VIEIRA, 2005), na contextualização da realidade concreta dos (as) estudantes. Afinal, esta UA almejava que os (as) futuros (as) professores (as) da Educação Básica, fossem capazes de refletir criticamente sobre as teorias pedagógicas e temáticas atuais ligadas ao contexto brasileiro. É essencial que o (a) professor (a) em formação esteja inserido em um processo de crítica da realidade instaurada (PIMENTA e LIMA, 2006), para que assim, possa atuar com responsabilidade, denunciar um sistema que oprime e defender um ensino que promova justiça social (FREIRE, 2013a).

Ademais, ao longo da UA foram desenvolvidas avaliações formativas, inclusive momentos de autoavaliação, avaliação do grupo e avaliação da docente – visando o fortalecimento do vínculo da turma e a compreensão da importância da avaliação como processo, não apenas como produto. Para DE LANDSHEERE (1979, p. 254-255), “a avaliação formativa [...] não se traduz em nota, nem muito menos em scores. Trata-se dum feedback para aluno e para o professor.” E ao final de cada ano, foi realizada uma dinâmica de desligamento e uma avaliação da UA de forma anônima. Ressaltamos que o *feedback* das avaliações anônimas costuma ser extremamente positivo, porém, visando a práxis efetiva (FREIRE, 2013b), compreendemos que a “autoavaliação é um processo fundamental”, pois “proporciona a reinvenção e o melhoramento de processos” (SILVEIRA et al, 2020, p. 198) – especialmente da docente responsável pela disciplina, líder do GP.

Logo, após estes cinco anos, estas avaliações anônimas constituem atualmente um acervo documental riquíssimo do Grupo de Pesquisa, e parte dele foi foco de um olhar analítico, atento e fundamentado teoricamente à luz da teoria emancipatória para identificar as possíveis contribuições que a referida UA promoveu no desenvolvimento formativo destes (as) estudantes, entre os anos de 2017 e 2021. A atenção a este acervo documental é importante para a análise de processos desenvolvidos na formação de professores (as) de Ciências e Biologia (MALUCELLI, 2007), que concentraram esforços por uma educação emancipatória. Compreendemos que ao vivenciarmos espaços intencionalmente orientados à emancipação do ser humano, nós, professores (as), tendemos a desenvolver práticas didático-pedagógicas na Educação Básica com a mesma intencionalidade.

Nesta perspectiva, analisar o *feedback* dos (as) estudantes participantes sob a educação emancipatória, sensibilizadora e humanizadora torna-se fundamental para identificar a apropriação de conceitos pelos (as) acadêmicos (as) que fundamentam práticas didático-pedagógicas no ensino de Ciências e Biologia, bem como, a classificação de pontos fortes e pontos a fortalecer elencados a partir da vivência na UA. Portanto, o presente estudo objetiva socializar os resultados da análise de parte deste acervo documental. E esta, à luz da educação emancipatória, visou desvelar as influências que a UA de “Prática de Ensino em Ciências e Biologia” promoveu na formação inicial de professores (as) de Ciências e Biologia entre os anos de 2017 e 2021.

2. EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, HUMANIZADORA E SENSIBILIZADORA: A IMPORTÂNCIA DESTE “OLHAR” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Inicialmente, temos como propósito apresentar os pressupostos/cúmplices teóricos que guiaram a pesquisa. Vimos necessidade em expor aos (às) leitores (as) a nossa perspectiva das categorias *a priori* **Emancipação, Humanização e Sensibilização**, relacionadas a Educação em Ciências no contexto da sociedade, universidade e escola pública, que representam as lentes que iluminaram o objeto de estudo, a compreensão e a discussão sobre tal fenômeno – em nosso caso, parte das avaliações anônimas formativas realizadas pelos (as) acadêmicos (as) da UA entre 2017 e 2021. A realidade social perpassa a escola, e

As grandes guerras, os desafios sociais sentidos em quase toda parte do planeta, evidenciaram como a escola, a educação, sozinhas, não podem contribuir de maneira decisiva para a construção “de dias melhores” [...] (SMARGIASSI, 2005, p. 189, grifos do autor)

Neste ponto, temos o Materialismo Histórico-dialético, por TRIVINÕS (2012) e GADOTTI (2012) como norteador de nosso percurso, na visão crítica de mundo, na busca de nossas verdades provisórias, sabendo do estado de transformação do ser quando se ergue pelas contradições existentes na sociedade, e vê estas contradições como novas oportunidades de investigação.

Portanto, para falar sobre educação é preciso considerar o contexto social. Compreendemos que existem diferentes modelos pedagógicos existentes no país, e que, muitas vezes, estão alinhados de acordo com interesses econômicos, a serviço de um ensino que destoa de processos emancipatórios (SAVIANI, 2012). Este problema, exclui boa parte da população do processo democrático e cidadão, quando mantem a alienação e as injustiças sociais através de um ensino opressor e antidemocrático. (FREIRE, 2013a). Da mesma maneira, estes movimentos políticos alienantes no ensino, estão formando um modelo de educação que prioriza a adaptação à realidade, a manutenção do status quo em detrimento de sua transformação (FREIRE, 2013b). Por outro lado, no contexto brasileiro há outras abordagens que priorizam uma pedagogia transformadora, crítica e problematizadora da própria realidade (LIBÂNEO, 1992), como por exemplo na pedagogia de FREIRE (2013a). Nesta perspectiva, compreendemos a emancipação como processo transformador da consciência humana, orientada por uma visão progressista e crítica, a serviço da “Educação como Prática de Liberdade”. (FREIRE, 2015).

A sociedade é um ambiente de disputa de interesses (SAVIANI, 2021). Por isso, o aprofundamento nas pedagogias críticas, que estão a serviço da justiça social, é considerar que a educação é um ato político, e que não é neutra (SAVIANI, 2012; FREIRE, 2013a).

Na perspectiva da pedagogia crítica, nos orientamos nas práticas pedagógicas progressistas (FREIRE, 2013a; FREIRE, 2013b), para a compreensão das “marchas” existentes nas disciplinas de formação de professores, como foco, nos movimentos pedagógicos que estão intencionalmente conduzindo o ambiente de ensino a processos de emancipação social, a serviço de uma educação crítica e criativa (FREIRE, 2015; PIMENTA e LIMA, 2006; VIEIRA e TENTEIRO VIEIRA, 2020).

Observamos a problemática dos modelos pedagógicos alienantes, e vemos esperança de combate ao modelo “reprodutivista” da educação (GIROUX, 1986), que limita o ser a não mais do que já é, ao determinismo, pois sabemos do poder que tem a posição de educador em nosso país na capacidade de estimular a autonomia ao pensamento crítico. Assumindo a problemática da educação do país, que determina o jovem ao trabalho, e ao distanciamento do estudo. (SAVIANI, 2012; FREIRE, 2015)

Ora pois, defender o aprofundamento das Pedagogias contra hegemônicas na universidade (FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015; LIBÂNEO, 1992; APPLE, 2006), é considerar que a sociedade não é harmônica, que existem movimentos de interesse em nosso meio. Analisar na perspectiva de um ensino crítico e contextualizado, é considerar questões sociais como alarmantes e que devem ser combatidas as injustiças implícitas que existem no social. Para atingir um nível de ensino crítico e emancipador, precisamos formar profissionais para aplicação de futuras práticas sociais conscientes, e intencionais. (ADORNO, 1995; FREIRE, 2015; SMARGIASSI, 2005)

Portanto, lutar por uma formação de professores (as) que promova consciência deste processo social desumanizador, também é um ato político, na visão crítica de um modelo de ensino que apenas visa o depósito de informações (educação bancária), como agente de controle social, a serviço da manutenção do poder. Buscamos desvelar a existência de um ensino crítico nas universidades, pois acreditamos que desta forma poderemos inferir a existência de processos emancipatórios, que formam um futuro profissional combatente, problematizador. (FREIRE, 2013a)

Compreendemos a emancipação humana como inerente processo do ser humano, no seu estado de consciência. Somos cientes do mundo, pois vivemos nele e sentimos os seus fenômenos intrínsecos. A emancipação na educação, então, é a capacidade da mulher e do homem de ser ‘indócil’, pois [...] uma das tarefas precípuas da prática educativo- progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil [...]’ (FREIRE, 2013b, p. 16), quando muda a forma do olhar sobre o que acontece, de aceitação incoerente do espaço, para compreensão coerente e insatisfeita do que existe no mundo. Utilizamos um conceito filosófico para definir este processo. Para ADORNO (1995, p. 65), a “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação”. Neste entendimento, a adaptação, é uma forma de reavaliar atitudes, de olhar para o real e agir de forma responsável, crítica e ética. A educação não crítica, pelo contrário, expropria o ser da capacidade de pensar por conta própria, a inconsciência se torna um reflexo de outrem, de interesses com base em uma ideia de pertencimento, que pode ser atraente (ADORNO, 1995; DEMO, 2006),

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusteã people, pessoas bem ajustadas, [...] (ADORNO, 1995, p. 65)

Pessoas “bem ajustadas” podem ser resultado de uma educação não crítica, em que o educando é reduzido a uma mercadoria, por um processo desumanizador, e se distancia de processo pedagógico progressista, ao contrário, é manipulado a aceitação de verdades resguardadas e não refutáveis (FREIRE, 2015). Nesse propósito, a alienação como parte da condição cognitiva humana, entra neste processo, quando violenta o ser e o torna incapaz de se inserir no exercício democrático de questionar.

Para FREIRE (2013b), existem duas vertentes psíquicas distintas que influenciam na decisão social do ser: O primeiro, surge como uma violência a esperança de Ser Mais, pois determina o indivíduo a estagnação, a aceitação de sua história, e o mantém imóvel, acrítico, forma-se aí o “determinismo”. Para FREIRE (2013b, p. 11, grifos do autor) é importante, “reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”.

Uma das características do determinismo humano, é a opinião, ou senso comum, de que as coisas são assim, e inexoravelmente não notam que as coisas “não são, mas estão sendo”, para FREIRE (2013b, p. 11), a emancipação entra nesta visão, na mudança, na reação, na busca por não ser mais assim, e que a problematização seja uma agente da possibilidade. Segundo FREIRE (2013a, p. 76)

Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação.

Para MOREIRA (2011, p. 28), a aprendizagem para transformação, emancipação e desenvolvimento psíquico pode ou não acontecer [...] “se o meio não apresenta problemas, dificuldades, a atividade da mente é apenas de assimilação; contudo, frente a elas se reestrutura (acomoda) e se desenvolve.” O desafio pode proporcionar autonomia ao aprendiz, e elevá-lo a esfera da reação, o tirando da simples aceitação de sua existência. Nos considerarmos determinados ao fracasso limita o ser ao fatalismo, a pura perda da esperança em Ser Mais, uma prática pedagógica emancipatória deve elevar com o ser a capacidade de exercer criticidade, quando orienta o caminho para a escolha consciente de um lugar onde este pertence. (FREIRE, 2013b)

Para LIMA (2012 p. 62) “[...] por meio da emancipação concreta da sociedade e do homem, poderemos reunir a dimensão necessária de emancipação, libertação, justiça social, humanização e uni- verbalização das construções sociais [...]”. Para ele, uma educação que

emancipa o ser humano é aquela que o faz questionar sua ação, para produzir sua própria forma e perspectiva de mundo. Desse modo, um educador que leva processos emancipatórios ao educando potencializa a ação deste, ao enfrentamento, a resistência contra injustiças, ao agir ético, sempre orientado pelos próprios valores morais. (GADOTTI, 2003)

Humanizar nossa prática pedagógica, seria resgatar o ser humano, na democratização dos saberes, e proporcionar ao educando agir de forma autônoma para e no mundo. Através da prática humanizadora de aprendizagem, que remete a qualidade do educador de agir intencionalmente na responsabilidade perante o educando sobre sua formação como ser humano (FREIRE, 2015; FREIRE, 2013b; ALMEIDA, 2019). A educação humanizadora dá espaço para o processo emancipatório dos seres humanos. Sendo que,

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2013b, p. 68)

“E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum — só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo.” (FREIRE, 2013a, p. 17). Humanizar-se é praticar a humanidade, a fazer no processo de vida, sendo necessários valores como respeito a diversidade, a ética e a estética, para sua efetivação. Segundo FREIRE (2013a, p.29), humanizar-se é aceitar a “vocação” do ser.

Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2013a, p. 29)

Para além, a segunda vertente psíquica, ligada a condição de vida, “[...] significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. [...]” (FREIRE, 2013b, p. 11). Esta ocorre no processo humano, não como resultado definitivo, mas como uma “ordem” social vigente, que desumaniza e violenta o ser humano, quando condiciona a realidade da população a indigência. Por fim, a desumanização então, seria um processo de injustiça por violência, em qualquer esfera, que se cria no social. Humanizar o mundo seria nos igualarmos como seres humanos. Dentro deste contexto, uma educação para humanização é aquela que trabalha a equidade, como direito de todos de aprender e ser, no espaço, no momento de se afirmar humanizado, como ser capaz de Ser Mais, livre da violência que renega o ser ao “fatalismo” (FREIRE, 2013b, p. 11) sobre sua condição e o limita a estagnação.

Portanto, sem nossa sensibilidade emocional, e capacidade de raciocínio, estaríamos alheios a tudo, mas, como ser humanizado, a raça humana é capaz de ser consciente sobre suas

próprias ações. Por outro lado, estar consciente não garante sensibilização, para RODRIGUES (2004, p. 31) “Só conseguimos modificar o que está fora quando o fazemos por dentro de nós mesmos.” Sensibilizamo-nos, então, em um processo de análise da realidade, e nos conscientizamos-nos na aceitação, e valorização, do fenômeno que nos sensibilizou.

A sensibilidade, é uma característica emocional, e particularmente complexa no ser humano. Uma educação para sensibilização é aquela que toca os valores do ser, a partir de um sentido de proximidade com o objeto que estimulou nosso lado sensível. “A educação do eu me maravilha”[...] FREIRE (2015, p.89), pode promover uma didática que eleva em sentido ao objeto estudado, por este motivo, uma educação que sensibiliza tem potencial emancipador (FREIRE, 2013b). Da mesma maneira, o que o ser ama, o ser investe, acredita e valoriza, por isso, o educador que toca no sensível (humanizado) do aprendiz, tende a interessá-lo, e este movimento cognitivo, pode motivá-lo ao querer aprender (CHAKUR, 2002).

Na formação inicial de professores, em específico nas universidades, há uma enorme importância em sensibilizar estes futuros profissionais para o trabalho docente. Neste ambiente, podem ocorrer práticas intencionais de problematização e reflexão sobre a teoria, para que a prática docente futura esteja à serviço da emancipação do jovem na escola (PIMENTA e LIMA, 2006). Consideramos que para a efetivação de processos emancipatórios, e humanizadores no ensino público, os(as) professores(as) em formação devem viver os mesmos processos nas universidades. Da mesma maneira, o ambiente da universidade deve proporcionar consciência crítica da própria intencionalidade do docente, para que assim possa formar um profissional preparado a construir meios para efetivar esta intenção (DEMO, 2006).

A intenção do(a) professor(a) que objetiva maior proximidade com o educando, por exemplo, pode instigar à vontade de descobrir, quando toca a sensibilidade humana, no exercício desta relação dialógica com o educador. (FREIRE, 2015) De certa maneira, a intenção consciente para esta formação que potencializa a criticidade do estudante está o conduzindo a um estado potente do processo cognitivo, quando, não por acaso, o tira da zona de conforto, o desafia. (MOREIRA, 2011)

Consideramos essencial apresentar estes fundamentos pois, pautados no paradigma do Materialismo Histórico-Dialético, representam nossas verdades provisórias, isto é, as perspectivas que utilizamos para fundamentar e analisar o campo de pesquisa – a educação Emancipatória, Humanizadora e Sensibilizadora. Usaremos estas categorias como “lanternas” que guiaram a análise documental das avaliações anônimas feitas na UA de “Prática de Ensino em Ciências e Biologia”.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Consideramos o Materialismo Histórico- Dialético (MHC) como paradigma orientador, como lentes por onde enxergamos o objeto de estudo – em nosso caso, uma pesquisa documental (TRIVIÑOS, 2012) do referido acervo do Grupo de Pesquisa. Utilizamos TRIVIÑOS (2012, p. 50) e conceituamos o MHC pela “base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.” Nosso propósito está pautado no pensamento dialético (KONDER, 2008), isto é, na “interpretação dialética de mundo” (TRIVIÑOS, 2012, p. 50). Evidenciando a contradição, o inacabamento, o movimento, dar sentido aos dados estudados e contribuir na práxis efetiva. Afinal, “uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico. Assim como examinam constantemente o mundo em que atuam, os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar”, (KONDER, 2008, p. 81).

As questões analisadas fazem parte do acervo documental do Grupo de Pesquisa, ou seja, uma avaliação formativa de uma disciplina de formação de professores em Ciências Biológicas, “Prática de ensino em Ciências e Biologia”, de 60 horas (6 créditos), ofertada como Unidade Acadêmica semestral da Universidade do Sul de Santa Catarina. Buscamos investigar, se a referida prática pedagógica planejada conduziu os (as) educandos (as) a processos emancipatórios, (FREIRE, 2015; DEMO, 2006; GADOTTI, 2004; ADORNO, 1995). Através, por exemplo, da promoção de intencionais práticas e processos de pensamento crítico (VIEIRA, 2020). Ainda, se a proposta efetivou um ensino humanizador, da mesma forma, sensibilizador, em uma abordagem humanista, problematizadora, contextualizada e questionadora de mundo. (FREIRE, 2013b; FREIRE, 2013a; ARROYO, 2019)

O material descreve o processo vivido, ao questionar a vivência dos (as) graduandos (as) durante o período da disciplina. Para isso, se implementou uma metodologia qualitativa inspirada a partir da matriz SWOT (fortalezas e fraquezas), que almeja investigar diagnósticos estratégicos (PARRA, FUENTES e GARCÍA, 2021). Ao longo dos anos, outras questões foram sendo incorporadas ao instrumento.

Para esta pesquisa, selecionamos as duas perguntas contidas nestes dados, inspiradas nesta matriz, que se relacionam concomitantemente entre os 5 anos, são elas: “**Pontos Fortes**”, para os anos de 2017, 2018 e 2019 na modalidade de ensino presencial e para os anos de 2020 e 2021 durante o ensino remoto síncrono em tempos pandêmicos; e “**Pontos a fortalecer**”, da mesma maneira, nos anos de 2017, 2018 e 2019 na modalidade presencial, e 2020 e 2021 no

ensino remoto síncrono. Utilizamos a (Tabela 01) para representar a totalidade de discentes que participaram da avaliação anônima,

Tabela 01 – Acadêmicos/as participantes da avaliação formativa anônima

Ano	Nº de participantes	Modalidade
2017	11	Presencial
2018	13	Presencial
2019	16	Presencial
2020	8	Remoto
2021	4	Remoto

Produção do autor, 2022.

Dadas particularidades e diferentes realidades entre os 5 anos da realização das avaliações formativas, foi dado início da organização da documentação. Utilizamos a técnica de análise de conteúdo pautada em BARDIN (2016), e a sua conceituação como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 42).

Esta técnica apresenta três etapas na leitura de nosso objeto, por BARDIN (2016, p. 125 a 158). A análise de conteúdo se iniciou pela “*Pré- Análise*”: caracterizou os movimentos de organização da documentação. Foram selecionadas as questões que seriam utilizadas em pastas e documentos separados. A seguir, transcritas as respostas arquivadas em forma física (no ano de 2017 e 2018 as avaliações formativas anônimas foram realizadas com poucas questões e em papel), alteradas em mídia digital para melhor visualização. Nesta etapa, foi feita a “leitura flutuante” que nomeia o movimento de visualização das ‘falas’ contidas nas respostas dos participantes, seguido pelas “regras” (BARDIN, 2016, p. 123 e 130), “*regra da representatividade*” e “*regra da pertinência*”, representando o que seria utilizado, o que havia nos dados que representaria e justificaria as inferências.

Finalizada a preparação do material foi desenvolvida a segunda etapa “*Exploração do material*” (BARDIN, 2016, p. 125), que constitui a etapa mais longa e trabalhosa. Neste momento, foi iniciada a “*decodificação*” das mensagens contidas nas respostas, além da “*elaboração de indicadores*” e “*Codificação*” do conteúdo (BARDIN, 2016, p. 131). A Codificação correspondeu em uma técnica do processo que garantia organização dos dados

brutos, agregando em unidades as características e conteúdo que seriam efetivamente interpretadas.

A partir das respostas/palavras dos/as participantes organizamos as “*Unidades de Análise*” (U.A), como realiza MENDES e BATISTA (2016), para melhor representar as potencialidades das respostas obtidas, para além, no exercício da compreensão precisa da semântica de cada resposta. Assim, realizamos para cada questão as U.A que organizam as ‘falas’ representativas da pesquisa, formando um sistema visual composto por *Unidades de Contexto e Unidade de Registro*. Pautados em MENDES E BATISTA (2016) e fundamentados por BARDIN (2016, p. 131 a 135), organizamos as U.A da seguinte forma:

1) *Unidades de Contexto (U.C)*: Delimita o tema a ser observado e interpretado pontualmente, contextualizado e alinhado a interpretação intencional, que objetiva a inferência programada futura. Para além, foi necessário alinhar os registros das respostas pertinentes que iriam surgindo a partir da leitura intencional e fundamentada das palavras/’relatos’ dos participantes. Dessa forma, foram organizadas na sequência as U.Rs.

2) *Unidades de Registro (U.R)*: Dentro de cada U.C, utilizado para investigar as frequências, objetivando, por fim, o surgimento de “indicadores” (BARDIN, 2016, p. 130), que categorizam as respostas, detalham as informações e, ainda, sustentam as inferências registradas.

Nesse processo, o significado das respostas dos/as discentes é aberto a interpretação teórica. As U.R categorizam os significados pontuais das ‘falas’ conectados com o objetivo da presente pesquisa, mesmo assim, não limitam a interpretação das ‘falas’ a um único significado. Inclusive, é frequente que as U.R se comuniquem entre si, considerando que as respostas dos/as participantes podem ter mais de um significado, por isso, podem ser encaixadas em mais de uma U.R.

Desta forma, os dados foram descritos/organizados de duas formas:

1) *Qualitativos*, para “atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar” (MORAES, 1999, p. 08), analisando o conteúdo, essência, da complexidade, do contexto e do que rende discussão.

2) *Quantitativos*, investigando possíveis indicadores, registros de ocorrência pertinentes a pesquisa e porcentagens das ocorrências, junto com as principais constatações, reforçadas pela frequência de potenciais de ocorrência de ‘falas’ dos participantes (FONTELLES, 2009). Vale ressaltar que a interpretação gerou inferências pertinentes ao passo que as U.A investigam os processos.

Neste momento, as análises das respostas foram separadas por modalidade de ensino (2017, 2018 e 2019 na modalidade presencial e 2020 e 2021 na modalidade remoto síncrono/pandêmico) porque foi decretado que a vivência foi totalmente distinta, inclusive pelo planejamento e propostas de ensino e aprendizagem, que necessitou ser adaptado e que refletiu no contexto das respostas dos/as participantes.

Por fim, na última etapa, no “*Tratamento dos Resultados e Interpretação*” (Bardin, 2016, p. 132 e 133), as U.R servem como “*Provas de Validação*” ao justificar a compreensão obtida pela interpretação inicial. Após este movimento, surge a “*Síntese e Seleção dos resultados*”, em que selecionamos as expressivas respostas que fizeram parte da discussão. Por último, são iniciadas as “*Inferências*” a partir das “*interpretações*”, de acordo com a base teórica que sustenta a especificidade desta pesquisa – em nosso caso, a Educação Emancipatória. Neste momento, “tendo a sua disposição os resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”, (Bardin, 2016, p. 132).

Durante a análise, à luz do referencial teórico da Educação Emancipatória, identificamos as respostas representativas/expressivas entre todas feitas pelos/as participantes na avaliação formativa anônima. Logo, elencamos no mínimo três U.R (tendências/compreensões) para conduzir a análise, dentro de cada U.C.

As interpretações intencionais de cada U.R, à luz da Educação Emancipatória, deram origem aos “*Indicadores de Processos*” ocorridos na disciplina. A partir da interpretação das U.R, compreensões que justificam/evidenciam os indicadores nas discussões dos resultados, amplia-se o entendimento sobre os fenômenos que aconteceram na disciplina. Ao passo que, utiliza-se os ‘relatos’ para fazer as inferências, que podem apontar para processos vividos.

Esclarecemos que todas as U.R, as respostas e seus significados estão relacionados a processos de ensino. Isto é, estão ligados a uma forma de ensinar, a uma didática intencional e que se reflete no *feedback* dos/as participantes. Por isso, foram as U.R em totalidade que tornaram relevante esta denominação. Nos pautamos em LIBÂNEO (2013) para entender o processo de ensino “como o conjunto de atividades organizadas” do/a docente e discentes, “visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimentos das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental”, (p. 84).

Todavia, destacamos que os dados inicialmente foram organizados em um mesmo quadro, de forma mais geral, ainda mais preliminar. Sendo que no **Apêndice 01**, socializamos a organização final das UA, seus quadros com as U.C e respectivas U.R de cada modalidade de

ensino (presencial e remoto síncrono/pandêmico). Em síntese, “os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes”, (BARDIN, 2016, p. 133).

Vale ressaltar, que as respostas dos participantes formam as porcentagens mostradas nas tabelas abaixo, estes dados foram organizados inicialmente em uma mesma tabela, mas dado tamanho do arquivo decidimos dispor estas respostas na íntegra no **Apêndice 1**. Sendo que, aqui, para discussão, será informada apenas a frequência (Unidades de Registro), nos referidos Quadros (Unidades de Contexto), seguida pela citação de alguns exemplos de respostas selecionadas por nós que representam o todo, e que, são indicadoras das ocorrências de discurso aqui previstas. Dispostos os critérios de análise, damos início a sua apresentação.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através da técnica de análise de BARDIN (2016), na organização das Unidades de Análise, a partir da delimitação das U.Cs e da compreensão das U.Rs, foi possível a interpretação e inferência das Unidades de Análise. Das quais emergiram os [...] “Indicadores” de processos (BARDIN, 2016, p. 133), são eles:

- 1) Indicador de Processos de Ensino Emancipatórios.
- 2) Indicador de Processos de Ensino Humanizadores.
- 3) Indicador de Processos de Ensino Sensibilizadores.
- 4) Indicador de Processos desafiadores.

Ressaltamos que durante o processo analítico os dados em sua totalidade foram organizados em quadro único, mas devido ao tamanho das U.A em sua organização final dispomos sua apresentação, juntamente com todo o movimento da categorização pautado em MENDES E BATISTA (2016) na íntegra para conferência no **Apêndice 01**. No presente texto, portanto, apresentamos na discussão dos resultados a interpretação das U.R que formam a estrutura de cada U.C, bem como os “indicadores de processos de ensino” que foram decretados a partir da interpretação (tendências/compreensões) das U.R. Também ressaltamos que as análises das respostas foram separadas por modalidade de ensino (presencial e remoto síncrono/pandêmico), porque suas vivências foram totalmente distintas, inclusive pelo planejamento, que necessitou ser adaptado e que refletiu no contexto dos/as participantes.

Considerando que por se tratar de uma avaliação descritiva, permitia a livre escrita e por isso os/as participantes podem aparecer concomitantemente nas análises de uma ou mais U.R pertencentes a uma U.C. Por isso, a soma, dos registros de cada U.C não resulta nos/as participantes fixos, mas sim, em extratos/fragmentos, que integram cada ‘fala’. Apresentaremos a seguir as análises dos anos 2017, 2018 e 2019 composta por duas Unidades de Contexto (U.C 1 e U.C 2) e seus indicadores; e, na sequência, as análises dos anos 2020 e 2021 composta também por duas Unidades de Contexto (U.C 3 e U.C 4) e seus respectivos indicadores.

4.1 Apresentação da disciplina e Análise dos dados

Consideramos importante, contudo, expor breve e previamente o contexto da disciplina naquele momento histórico. A universidade promovia sua oferta semanalmente, das 17:30 às 22:30, horário que obstaculizava a matrícula para muitos/as acadêmicos/as ao se tratar de um curso noturno composto em sua grande maioria de estudantes-trabalhadores. Muitos eram acadêmicos/as do curso de bacharelado que migravam para a licenciatura motivados pela quantidade mais expressiva de bolsas de estudos disponíveis nessa modalidade. Somado a isto, naquele período, a norma de pré-requisitos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estava suspensa e, conseqüentemente, as turmas eram totalmente heterogêneas, isto é, formadas por acadêmicos/as “paraquedistas”. Desta forma, interagiam nas turmas sujeitos com experiências totalmente distintas: calouros, formandos, matrículas independentes do semestre (2º ao 7º), pibidianos, residentes, proesdianos, professores substitutos na rede estadual de ensino (ainda sem habilitação), acadêmicos/as que já haviam cursado todos os estágios anteriormente, acadêmicos/as que migraram do bacharelado e que a referida disciplina era o primeiro contato com a licenciatura.

Isto é, o grupo de discentes se tratava de professores/as da Educação Básica em formação com leituras, reflexões e vivências formativas totalmente distintas, muitos inclusive com participações em Grupos de Pesquisas de diferentes áreas do conhecimento. E nesse cenário, observamos empiricamente que, de maneira em geral, as leituras de textos das Ciências Humanas – especificamente do campo da Educação – apresentavam-se extremamente desafiantes. Porque estas vivências apontaram para uma maior aproximação com textos da Saúde e da Biologia Geral o que, conseqüentemente, despendia dos/as licenciandos/as energia extra de leitura e concentração, principalmente com textos críticos.

- **Caracterização da Disciplina**

A disciplina contou todos os anos com a participação de mestrandos/as ao realizar estágios de docência e de membros do GP na realização de monitorias voluntárias, oferta de workshops sobre “A Criação de Metodologias Inovadoras para o Ensino e a Aprendizagem das Ciências Biológicas” e rodas de conversas sobre a profissão docente na Educação Básica.

O PPC (2015) versava sobre o ciclo de formação, organizado por Certificações. Assim, a Licenciatura em Ciências Biológicas ofertava a Certificação “Fundamentos da formação do educador” que englobava: a) disciplinas do 2º semestre - Currículo e Políticas Públicas (30h), Elementos da História da Educação (30h), Fundamentos da Didática Geral (90h); b) do 3º semestre - Desenvolvimento Humano e Aprendizagem (60h); e do 4º semestre - Prática Docente (30h). Esta Certificação comumente era ofertada na modalidade Educação a Distância (EAD) e constava no PPC como pré-requisito para a Certificação “Prática no ensino em Ciências Biológicas” que englobava: Tecnologia e Mídias Educacionais (30h) do 3º semestre; e Prática no Ensino de Ciências e Biologia (90h) do 4º semestre. Ainda, constavam também os quatro Estágios Supervisionados Obrigatórios, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, ofertados do 5º ao 8º semestre, no total de 420h. À época, a universidade também ofertava o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Residência Pedagógica e o Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional – PROESDE Licenciaturas.

Os resumos críticos, que foram citados em diversos ‘relatos’ dos discentes, foram descritos e apresentados no plano de ensino, e caracterizam-se pela análise crítica de documentos, textos e/ou documentários/vídeos/lives interrelacionados. Visam explicitamente as operações de pensamento: desenvolvimento gradual de interpretação e análise crítica; análise de argumentos; identificação de assunções; desenvolvimento de capacidades de avaliar inferências; reconhecer contradições; interpretar e avaliar conceitos; apresentar posicionamento com argumentação teórica; aprimoramento da escrita acadêmica, bem como, da gramática e ortografia (ANASTASIOU e ALVES, 2010; VIEIRA e TENREIRO- VIEIRA, 2005). Englobavam um dos instrumentos avaliativos, juntamente com o Portfólio Reflexivo e Fundamentado, Aulas Simuladas e Mapas Conceituais. Eram solicitados três ao longo do semestre (abril, maio e junho) e estavam diretamente ligados às reflexões e atividades realizadas em sala, em cada momento. Cada acadêmico/a recebia a correção e a nota individualmente por e-mail.

- **Análise dos ‘relatos’ nos anos 2017, 2018 e 2019.**

Dado objetivo, e luz teórica, será exposto aqui as Unidades de Análise realizadas durante os 3 anos que decorreram entre 2017 e 2019, na modalidade de ensino presencial. O **Quadro 1** e o **Quadro 2** apresentam as Unidades de Contexto, considerando a questão observada em foco, dentro do mesmo há as Unidades de Registro, que corresponde a Frequência (%), representando as ‘falas’ dos participantes.

Unidade de Contexto 1 “Pontos Fortes da Disciplina”

Esta U.C elenca os pontos descritos como contributos durante o período da disciplina. O **Quadro 1** representa a U.C de 40 participantes. Um não respondeu a referida questão. Por sua vez, as 06 U.R decretadas no processo analítico englobam um total de 80 respostas representativas/expressivas. E os Indicadores de Processos surgem a partir das análises de cada U.R – que apresentamos apenas alguns exemplos, as respostas em sua totalidade, bem como, a análise na íntegra encontram-se no **Apêndice 01**.

Quadro 1. U.C e U.Rs (Anos 2017, 2018 e 2019)

U.C 1 – Pontos fortes da disciplina (Total de 40 participantes)	
U.R 1.1 Formação Docente e Escolha pela profissão.	Frequência: 8/40 = 20%
U.R 1.2 Criticidade, reflexão e problematização da atualidade.	Frequência: 19/40=47,5%
U.R 1.3 Atuação Docente, Didática e Fundamentação Teórica.	Frequência: 20/40 = 50%
U.R 1.4 Oratória, Argumentação, Leitura e Escrita.	Frequência: 16/40 = 40%
U.R 1.5 Fundamentação teórica explícita e consciente para atuação como educador/a.	Frequência: 9/40 = 22,5%
U.R 1.6 Afetividade e Formação como Ser Humanizado.	Frequência: 8/40 = 20%

Os indicadores que surgiram a partir do Quadro 1: 1) *Indicador de Processo de Ensino Emancipatório*, 2) *Indicador de Processo de Ensino Humanizador*, 3) *Indicador de Processo de Ensino Sensibilizador*.

1) Indicador de Processos de Ensino Emancipatório

U.R 1.1 Formação Docente e Escolha pela profissão.

Nas respostas, 20% dos participantes relataram que a experiência na disciplina corroborou decisivamente para sua escolha de carreira e/ou aprimoramento da docência. Nesta U.R observamos um movimento de valorização do ser como profissional da Educação. Há uma compreensão da importância do estudo e aprofundamento da didática à serviço de práticas pedagógicas progressistas (FREIRE, 2013b). Como vemos nas ‘falas’ de P4: [...] *Visão de valorização da educação, de que tudo deve ser preparado, de todos os pontos.* [...] P9: [...] *mudou meu pensamento na forma de agir em sala de aula.* P14: [...] *mudou a minha visão de professor.* [...] P15: *As dinâmicas contribuíram para nossa mudança, inclusive na avaliação... A avaliação de um ambiente foi de reflexão, autoavaliação, inovação e questionamento foi muito bem-sucedida, acredito que seja o grande ponto forte na formação de professores.* [...] O vivido pode ter contribuído de forma positiva para a carreira destes (à época) licenciandos/as de Ciências Biológicas, ainda no estudo de novas formas didáticas e de teorias pedagógicas com base em LIBÂNEO (1992) e FREIRE (2013a), o que pode refletir em uma prática docente consciente e crítica. O estímulo a capacidade de criação própria, como parte do ensino e aprendizagem também foi registrado: P16: *O abrir de olhos para uma profissão que pessoalmente me traz realização e felicidade.* [...] P18: *Incentivo a autonomia, [disciplina] produtiva e que mais prepara.* [...] P31: *Aprimoramento da docência.* [...] As respostas apontam a importância da disciplina no aprimoramento da docência e no desenvolvimento da autonomia.

U.R 1.2 Criticidade, reflexão e problematização da atualidade.

Salientamos que compreendemos que estes ‘relatos’ têm uma compreensão semântica que também cabe como resposta na U.R 1.1. Entretanto, decidimos organizá-los nesta U.R devido a especificidade das ‘falas’ no que tange principalmente ao pensamento crítico e criativo (RIVAS, SAIZ e VIEIRA, 2020). Foi evidenciado na U.R 1.2 uma frequência considerável de participantes que relatam processos de desenvolvimento da capacidade de criticidade, reflexão e problematização (47,5%). Consideramos ser essencial ao processo emancipatório do/a discente que os/as docentes das universidades estimulem intencionalmente a criticidade e, para isso, também tenham suas habilidades de pensamento crítico desenvolvidas (VIEIRA e TENREIRO- VIEIRA, 2020). Vejamos exemplos: P21: *Muitas reflexões sobre a atual situação da educação, sobre as metodologias usadas em sala, meios para melhorar os resultados da educação nacional, referente ao atual cenário... Motivou o estudante a pensar criticamente sobre diversas realidades.* P30: *Nos leva a discussões que não faríamos se não fossemos*

sujeitos a questionar nossos próprios pontos de vista. Nos faz ficar mais frente a frente com outras realidades e a questionar a estrutura da escola que é tão naturalizada.

Nos apoiamos em ADORNO (1995), pois concordamos que a emancipação na educação é um processo de libertação de influência de dominação. O ser, precisa ser capaz de falar por si próprio e agir com consciência a partir de pensamento autônomo, desprendido de reflexos de outrem. O processo de se emancipar acontece na consciência e nas relações humanas. Assim, a emancipação na educação inicia-se no criticismo autônomo do/a educando/a (Santos & Gehlen 2021). Nas ‘falas’ dos/as participantes registramos o movimento da crítica ao “modus operandi” convencional da sociedade quando relatam: P24: *[...] as vivências dentro da sala de aula nos levaram a pensar muito. Pensar muito e questionar se a prática que estávamos tendo e levando adiante, formaria um cidadão crítico, com autonomia, capacidade de resolver problemas e capacidade de questionar padrões sociais. Isso nos transformou, passei, acredito eu, a desenvolver mais estas questões que eu não trabalhava tanto comigo mesmo.*

A educação que visa a transformação da realidade, com papel intencionalmente emancipador “se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade” (DEMO, 2006, p. 9 e 10). Desvelando, problematizando e denunciando a existência de processos e pedagogias acríticas que naturalizam desigualdades e “padrões sociais” (SAVIANI, 2012). Para P16: *Foi apresentado um lado da docência que nunca tinha me deparado (a realidade da manipulação governamental) ... O também abrir de olhos para a mudança da sociedade que pode ser feita pelos docentes, através da mudança dos estudantes (pensar no macro e agir no micro).* O que aponta a existência de um plano de ensino que se propõe crítico, não se limitando em idealizar uma ação subversiva individual, nem se abstém em indignação irracional, mas valoriza as contradições existentes, buscando a reflexão fundamentada sobre os fenômenos alienantes na educação básica pública (DEMO, 2006; LIBÂNEO, 1992; SAVIANI e DUARTE, 2021).

U.R 1.4 Oratória, Argumentação, Leitura e Escrita.

Percebemos que 40% dos/as participantes relataram a realização de atividades que estimularam diversas formas de expressão linguística. Compreendemos que o estímulo a leitura e a escrita pode ter corroborado com a promoção do senso crítico do docente em formação. A capacidade de leitura de mundo é essencial para o desenvolvimento humano, nossa compreensão muda a partir da perspectiva em que o mundo aparece para nós. O exercício crítico sobre a realidade é uma escolha que aparece na conversa com mundo e as pessoas que vivem nele (FREIRE, 1982; FREIRE, 2013a). Selecionamos algumas ‘falas’ que evidenciam este

processo: P17: [...] *estimular nos estudantes falar e pensar, não só receber a opinião do professor. Oportunidade de debates, conhecer outros pontos de vista. [...].* P39: [...] *abriu a minha mente para várias ideias. Leitura, debates, problematizações e a realidade.* P4: Os processos de desconstrução foram difíceis, mas estimulantes. [...] São ‘relatos’ de situações em que foram desafiados a pensar, destoando da visão passiva e acrítica sobre o mundo. (VIEIRA e TENREIRO- VIEIRA, 2005)

A autonomia do profissional em questionar a própria prática afim de melhorar a ação futura pode ter sido iniciada neste momento, como exemplo no relato de P16: [...] *Liberdade para expressar a opinião própria e não ser julgado negativamente sobre ela. Desenvolvimento pessoal incentivado. Questionamento e ter uma opinião própria, ou seja, pensar por si mesmo, desenvolvidos.* Houve a preocupação com a escuta e o desenvolvimento do questionamento, do pensar sobre si. (FREIRE, 2013a)

Vejamos o exemplo de P34: *disposição dos estudantes em círculo, favorecendo a socialização... práticas favoráveis a integração da turma, como a empatia e discussão madura de tabus e preconceitos. [...]* e P36: *Intensa comunicação. Atividades que propõem o olhar e ouvir uns aos outros.* São ‘falas’ que apontam para a importância de que ambientes educativos estimulem intencionalmente a oratória, a integração, o diálogo problematizador e a argumentação fundamentada, destoando do senso comum. Acreditamos que estas vivências são cruciais em processos de emancipação, especialmente de educadores/as (FREIRE, 2015).

U.R 1.5 Fundamentação teórica explícita e consciente para atuação como educador/a.

Nesta U.R 22,5% dos/as licenciandos/as responderam ter se apropriado de uma fundamentação teórica sobre o campo da Educação que poderá contribuir na prática docente. Vejamos exemplos: P29: *Ótimo conteúdo para o estudo, textos e afins reflexivos e objetivos.* P30: [...] *os textos são muito bons, com certeza conhecemos autores que vão nos acompanhar na prática. [...].* A leitura e a reflexão coletiva de obras clássicas pautadas na concepção contra hegemônica, foco da disciplina, como por exemplo FREIRE (2013a) que denuncia a educação bancária e seu processo de dominação de consciências, torna-se fundamental na formação inicial de professores/as com vistas à compreensão mais aprofundada das relações educativas e sociais, principalmente em seu contexto histórico com reflexos na prática docente. Consideramos que a formação inicial pode embasar e consolidar a ação profissional crítica pela aproximação deste/a com as teorias pedagógicas (PIMENTA & LIMA, 2006; SAVIANI, 2012). Para que, desta maneira, possa problematizar a prática social, ou até mesmo confrontar o modelo tradicional de ensino, em um movimento intencional e consciente.

Vejamos mais alguns exemplos: P24: *[...] nos transformou, passei, acredito eu, a desenvolver mais estas questões que eu não trabalhava tanto comigo mesmo. Além de que eu levarei isso para a vida e para a vida de meus futuros estudantes.* P27: *[...] nos permite vivenciar várias estratégias e metodologias de forma prática e conhecer os autores que as fundamentam... autonomia e conhecimento básico em autores que fundamentam as ciências humanas na área da educação.* P7: *[...] aprendi a pensar, a moldar uma ideia para aplicar em sala de aula e o que quero aplicando a mesma. [...].* P11: *Já me sinto mais preparado e com uma bagagem maior.* P17: *Todas os encontros são diferentes, possibilitando para os estudantes conhecer novas práticas.* Compreendemos pelos “relatos” processos que sinalizam para uma fundamentação teórica explícita, a partir do desenvolvimento de habilidades como a leitura, a escrita e o diálogo com vistas à autonomia na prática docente (FREIRE, 2013a; MALUCELLI, 2007).

2) Indicador de Processos de Ensino Humanizador

U.R 1.3 Atuação Docente, Didática e Fundamentação Teórica.

Essa U.R apresentou a didática como ponto expressivo em 50% das respostas. Refletir sobre esta dimensão também traz informações sobre as vivências durante a disciplina. A atenção a este aspecto juntamente com sua intencionalidade – inclusive na relação entre teoria e prática – sempre foi um fator estimulado. Os “relatos”, por sua vez, apontam para um ambiente sensibilizador por meio de estratégias humanizadoras de aprendizagem. Vejamos exemplos: P5: *A cada aula nos interessava ao saber o que ia ter de novo e diferente.* P10: *O método usado foi inovador, nunca havia participado de uma aula deste modo... As atividades em grupo são muito libertadoras, me senti bem. [...]* P11: *[...] acredito que o resultado não seria tão positivo se não fosse com as metodologias utilizadas. Foi tudo de muita importância, desde os textos até as dinâmicas e discussões. [...].* P19: *Dinâmicas que enaltecem a nossa pessoa, nos fazendo ver as “coisas” (realidade), de outra forma. Discussões bem elaboradas. Atividades práticas.* P22: *[...] destaco as dinâmicas elaboradas em sala e as avaliações por resenha crítica, importantes para se pensar fora da caixa. [...]* P34: *[...] a) Abordagem de diferentes metodologias. b) Utilização de práticas de sensibilização... possibilidade de autoavaliação e avaliação do grupo; d) feedback de retorno nas correções... acompanhamento da evolução do estudante, com avaliação sobre esse processo; g) flexibilidade nos prazos de entrega dos trabalhos... plano de ensino norteador, ferramenta do estudante. [...]* P35: *A paciência, a*

empatia, a dedicação, o interesse, a calma, a organização e o amor da professora pela [disciplina] e pelo que faz.

A proposta didática visava maximizar as reflexões por meio da dialogicidade (FREIRE, 2013) e do pensamento dialético (KONDER, 2008). O questionamento – como estratégia auxiliar (VIEIRA e TENREIRO- VIEIRA, 2005) – era potencializado em distintas propostas didático-pedagógicas ao longo do semestre que almejavam promover a convivência reflexiva, o pensar crítico, o protagonismo pelas simulações, a autonomia intelectual, o respeito e a cooperação. Entendemos que há desafios para superar a “pedagogia da resposta”, que é uma “pedagogia da adaptação e não da criatividade” (FREIRE & FAUNDEZ, 2017, p. 75) vivenciada por muitos de nós ao longo da vida escolar. E representando, às vezes, “o caminho mais fácil justamente [...] porque nele não se arrisca absolutamente nada” (p. 76), levando à concepção equivocada de que há “método único de ensinar” (LIBÂNEO, 2013, p. 168) ou que o método é “um conjunto de dogmas imutáveis, conquistado para a eternidade” (FREIRE & FAUNDEZ, 2021, p. 96).

Trazemos como exemplo o estudo das tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 2013; PIMENTA e LIMA, 2006) por meio de uma variação de atividades de ensino e avaliativas. Temos o discernimento que na especificidade de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, os/as acadêmicos interagem com produções e publicações científicas de diferentes áreas do conhecimento. E que, geralmente, a aproximação com leituras das Ciências Humanas e principalmente do campo da Educação ocorre após alguns semestres – como é o caso da presente disciplina de Prática de Ensino. Desta forma, as primeiras impressões sempre expressavam que os textos são muito longos, com linguagem complicada e de difícil compreensão – o que gera, necessariamente, mais tempo de leitura e concentração. Logo, para refletir criticamente sobre pedagogias liberais e progressistas, identificar problemas e inquietações da realidade e desvelar suas contradições, diferentes metodologias eram adotadas, todas em interface com o questionamento focado no pensamento crítico: brainstorming avaliação diagnóstica, exposição com imagens e vídeos, debates, mapa conceitual em grupo, júri simulado e a escrita individual de um resumo crítico.

As abordagens visavam a compreensão de que a escola não está numa bolha e que a “educação é um fenômeno social” pois é “parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade”, (LIBÂNEO, 2013, p. 17). Por sua vez, a prática escolar apresenta “condicionantes sociopolíticos” (LIBÂNEO, 1992, p. 19) que apresentam distintas concepções de seres humanos, sociedade, função da escola, relações entre docentes e discentes etc. Essas provocações almejavam explicitar que a estrutura social

brasileira é formada por classes sociais distintas com interesses antagônicos (SAVIANI, 2012). E que o sistema educacional possibilita o “acesso desigual ao conhecimento” (SAVIANI e DUARTE, 2021, p. 44). Posteriormente, nas simulações da prática de ensino, resgatavam-se estas discussões pois o “modo” como docentes “realizam seu trabalho”, organizam e selecionam o processo educativo e propostas avaliativas “tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente” (LIBÂNEO, 1992, p. 19), crítica ou acriticamente. Na formação inicial de professores/as é fundamental o estímulo ao posicionamento crítico com argumentos fundamentados e na elaboração de novas sínteses, bem como a vivência em ambientes educativos intencionalmente humanizadores (CHAKUR, 2002; FREIRE, 2013a), mediatizados pelo saber sistematizado e que reflitam sobre as contradições existentes no contexto da prática social (SAVIANI e DUARTE, 2021).

3) Indicador de Processos de Ensino Sensibilizador

U.R 1.6 Afetividade e Formação como Ser Humanizado.

Cerca de 20% das respostas formam esta U.R por expressão emotiva. Concordamos com FREIRE (2013a) que a didática humanizadora trata o/a educando/a como ser humanizado, ou seja, distante do depósito de informações. Quando nos desvencilhamos do modelo bancário, na contradição mestre versus aprendiz, consideramos o inacabamento como um caminho para a exploração, o estudo e aprofundamento sob didática humanista, rígida, não intransigente. Os exemplos a seguir apontam processos de sensibilização na disciplina, entrelaçando a gentileza, afeto, gratidão e empatia no desenvolvimento das atividades: P3: *[...] com certeza o ponto forte da matéria foi a professora, espero muito que eu volte a ser seu aluno professora. Se cheguei até aqui, é porque me apoiei no ombro de gigantes. Sei que esse feedback não serve de muita coisa, mas estou sendo sincero hahaha.*, P5: *PS: Podemos marcar outro café para discutir sobre Boaventura rs. Te considero muito, você é incrível.* e P6: *[...] não sei se vai continuar com a gente nos próximos semestre, vou sentir saudades [...] levarei suas dicas comigo. E saiba que por + que às vezes achamos cansativas suas aulas, foi uma das melhores!! Beijinhos!!*

Entendemos que a prática pela prática, “com o sacrifício da reflexão [...] se converte em ativismo” (FREIRE, 2013a, p. 79) e não promove autonomia. Se nossa influência como educadores/as for somente a imitação de modelos (PIMENTA e LIMA, 2006), não podemos esperar que os/as licenciandos/as tenham ações diferentes. Não sensibilizamos o outro por meio de uma pedagogia insensível, inconsciente e acrítica. A valorização do processo educativo e o compromisso com a democratização do conhecimento científico (SAVIANI e DUARTE, 2021)

é relatada por P1: [...] Vou me “espelhar” no SER humano que você é e com certeza jamais vou esquecer desta matéria. Eu aprendi a reconhecer seres luminosos devido a muitos acontecimentos em minha vida e com certeza você é um desses seres. Obrigada por tudo e todo conhecimento. Principalmente pela forma de ver o mundo. E obrigadinha por trazer Paulo Freire <3. Eu achei ótimo, continue assim e com toda a intensidade. [...] P2: Primeiramente, parabéns, pelas aulas incríveis, tudo, tudo mesmo, tuas aulas, métodos, você...tudo genial!

Registramos que o processo de ensino vivido na disciplina pode ter proporcionado momentos de descontração e proximidade entre a docente e discentes, bem como, a construção da relação de afeto. Observamos que práticas que são intencionalmente humanizadas e sensíveis podem contribuir em processos emancipatórios (FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015).

- **Unidade de Contexto 2: ‘Pontos a Fortalecer da Disciplina’**

Nesta U.C as respostas elencaram pontos que deixou a desejar, bem como, que poderiam melhorar no desenvolvimento da disciplina. Os indicadores que surgem a partir desta pergunta podem reafirmar as constatações obtidas na U.C 1. Por outro lado, há respostas que contradizem os processos desenvolvidos, apresentados na U.C anterior. Contudo, acreditamos que este movimento aumenta a compreensão sobre as vivências ocorridas na disciplina.

O Quadro 2 representa a U.C de 40 participantes. Entretanto, as 06 U.R decretadas englobam um total de 42 respostas representativas/expressivas. E os Indicadores de Processos de Ensino que surgem a partir das análises de cada U.R apresentam apenas alguns exemplos. As repostas e a U.A na íntegra encontram-se no **Apêndice 01**. Neste total de 40 discentes, cerca de 15 não descreveram quaisquer Pontos a Fortalecer, por este motivo as respostas da U.R 2.2 e U.R 2.4 não são apresentadas, mas estão disponíveis no **Apêndice 01** para conhecimento.

Quadro 2. U.C e U.R (Anos 2017, 2018 e 2019)

U.C 2 - Pontos a Fortalecer (Total de 40 participantes)	
U.R 2.1 Plano de Ensino e Estrutura do Curso.	Frequência: 8/40 = 20%
U.R 2.3 Atuação Discente.	Frequência: 3/40 = 7,5%
U.R 2.5 Didática e Fundamentação Teórica da disciplina.	Frequência: 9/40 = 22,5%
U.R 2.6 Atividades práticas e Simulações de aula.	Frequência: 7/40 = 15%

Os indicadores que surgem a partir do *Quadro 2* são: 1) Indicador de Processos de Ensino Emancipatórios; e 4) Indicador de Processos de Ensino Desafiadores.

1) Indicador de Processos de Ensino Emancipatórios

UR 2.6 Atividades práticas e Simulações de aula.

Pela análise, 15% alegam a necessidade de mais atividades práticas e simulações em sala. Os comentários foram representativos, pois, formam um relato conciso e específico de um “querer” geral da turma. Vejamos exemplos: **P13:** *Ter mais simulações de aulas. Mais júri Simulados (diversos temas). Mais grupos de conversas (troca de experiências).* **P17:** *Mais aulas práticas, talvez reduzir a número de alunos, um aluno por noite e que ele apresente mais práticas, não apenas uma aula. Reduzir as produções de texto e aumentar as práticas.* **P20:** *[...] aumentar a prática em sala e discussões e trabalhar mais as (PCNs), (PCSC) e afins para debate em casa.* **P18:** *Pontos a melhorar, não tenho nada a declarar/tenho sim mais aulas práticas (júri e simulação de aulas). Talvez mudar a avaliativa central (plano de aula + o portfólio) explorar criação na área da educação.* Observamos ainda, no comentário de **P22:** *[...] acredito que poderíamos reaplicar nossos planos de aula de acordo com as críticas em grupo e discussões.*, uma atenção a importância da realização de simulações de planos de aula criados pelos próprios estudantes, para que futuramente possa ser reaplicada e, desse modo, contribuir para o desempenho como docente.

Percebemos que os “Pontos a Fortalecer” nestas repostas não declaram situações fragilizadas, contraditórias ou insatisfatórias, mas processos que aconteceram de forma proveitosa que deveriam ser realizadas em maior frequência. Por outro lado, não há conforto ou facilidade, do lado dos discentes, em aceitar o aprofundamento em teorias pedagógicas, pois apontam nunca refletidas, especialmente de forma crítica. Percebemos também que estavam predispostos ao hábito da aula em forma de monólogo e dos comunicados (FREIRE, 2013a), em detrimento da comunicação. O que pode ter mantido este hábito é a reprodução da educação bancária na formação inicial, quando ainda vivemos processos orientados (conscientes ou não) por pedagogias que nos condiciona ao silenciamento, adaptação e memorização de conceitos e técnicas, não crítica e não contextualizada.

Motivados pela indignação perante este modelo dominante e doutrinador, pedem “mais práticas, menos textos escritos”, dada indignação ao tradicionalismo não engajante possivelmente vivido durante as demais experiências na formação inicial. Entendemos que estas respostas apontam para uma denúncia a um sistema de ensino que fragmenta, desumaniza e promove a dicotomia entre teoria e prática, por isso, pedem “receitas para o sucesso”, neste caso, mais atividades prontas a se seguir. A superação da dicotomia existente entre estas torna-se fundamental, pois a prática só existe pelo domínio aprofundado da teoria, para que se possa

intencionalmente agir de forma consciente a partir de um objetivo, uma orientação consciente (PIMENTA e LIMA, 2006). Nas universidades, é preciso preparar os (as) docentes à prática pedagógica crítica, pelo estudo e aprofundamento de vasto arcabouço teórico-metodológico, caso contrário, a prática pode virar invenção paralela, inconsciente do próprio significado, sem profundidade a quem a vive, por isso, pois a teoria não anda sem a prática e vice-versa.

4) Indicador de Processos de Ensino Desafiadores

Este indicador mostra os desafios encontrados pela docente e pelos/as acadêmicos/as durante o percurso da disciplina, evidenciando processos que não ocorreram de acordo com o planejado. Consideramos para isto o contexto em que estavam inseridas estas pessoas, o planejamento refeito a cada ano pela docente, com o propósito de pontuar o que pode ser definido como dificuldades encontradas ao processo de ensino programado, através do olhar às ‘falas’ das pessoas que vivenciaram este momento (VIEIRA e BORGES, 2013).

U.R 2.1 Plano de Ensino e Estrutura do Curso.

Cerca de 20% dos discentes declararam a existência de um processo de ensino desafiador. Destacamos que o horário de oferta vem ao encontro deste ponto, pois a disciplina era oferta pela universidade das 17:30 às 22:30, uma vez por semana. As ‘falas’ relatam a limitação nas estratégias de ensino e são sugeridas melhorias no planejamento como um todo. Podemos exemplos: **P15:** *Acho que a principal questão é melhorar pequenos aspectos junto as estratégias... Tentar alguma estratégia que pode não ter saído como esperado [...]* **P14:** *[...] mais tempo para aplicação das aulas de docência, menos resumos críticos, aumentar o crédito da disciplina para o ano todo (fazer módulos) ou (substituir as virtuais pela professora). A professora dar um exemplo de aula diferente do conteúdo de ciências ou biologia para nós antes das elaborações dos planos. Importante: Parte 2 da historinha, mais foco nos textos de FREIRE ou trabalhar ele antes.*

Observamos na resposta “*substituir (aulas) virtuais pela professora*”, apontamentos para uma possível vivência em uma formação de professores EAD desmotivadora. O relato de P14 sobre o interesse de modificar o que é feito neste módulo vem ao encontro do que BLASIUS e YARED (2019) registraram ao entrevistar egressos/as do curso. Estes/as professores/as apontaram lacunas e contradições existentes na formação inicial devido a vivência intensa das disciplinas pedagógicas exclusivamente na modalidade EAD. O que reflete

diretamente no trabalho docente, podendo reproduzir ambientes com menos diálogo, interação e problematização.

Ademais, eram solicitados três resumos críticos como proposta avaliativa intencional para estimular o pensamento crítico e a escrita reflexiva. Concordamos com BREMM, SILVA e GÜLLICH (2020) que a escrita reflexiva estimula do hábito reflexivo e pode ser uma importante ferramenta na formação de professores, tanto na avaliação de sua própria prática como no resgate e articulação de conceitos, na análise de fatos, aprimorando sua própria reflexão. Compreendemos que desenvolver o hábito de abstrair novas ideias, “sair da zona de conforto” e se posicionar criticamente pode ser um exercício doloroso, devido ao costume da passividade, a não criação e à repetição de modelos. Esta resistência pode crescer quando não vivenciamos ambientes realmente críticos, questionadores e dialógicos (FREIRE & FAUNDEZ, 2017).

U.R 2.3 Atuação Discente

Nesta U.R, são expostas respostas que apontam reflexos sobre a atuação discente em um contexto que se propõe superar a educação bancária. Isto é, como a postura discente também precisa sofrer transformações, o que se tornou objeto de autoavaliação para alguns: **P7:** [...] *O que pode ser mudado vem dos estudantes que precisam ler mais os textos e pensarem mais.*, **P10:** [...] *aula muito boa, mas confesso que às vezes era um misto de alegria e depois tristeza, quando era para realizar outra atividade. [...]* e **P29:** *Por mais que o discente tenha que sempre olhar o plano de ensino eu acho válido que a docente lembre dos trabalhos porque temos muitos afazeres, e se acaso esquecer algo ou ver perto da data de entrega fica complicado, eu por exemplo passo mal. [...]*

Quando alteramos a prática docente intencionalmente com vistas à emancipação, assumindo uma opção progressista, FREIRE (2011) nos chama a atenção para estarmos atentos “à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*”, isto é, atentos que a presença docente “tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora” (p. 52). Desta forma, se almejamos que docentes e discentes sejam sujeitos cognoscentes em uma educação problematizadora (FREIRE, 2013) – processo laborioso e de responsabilidade – principalmente no trabalho com adultos, é necessário que o “trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação”, (FREIRE, 2011, p. 52).

U.R 2.5 Didática e Fundamentação Teórica da disciplina.

Nessa U.R organizamos respostas que apontam melhorias no processo da disciplina. Aspectos conteudistas foi relatado por **P10**: [...] talvez, para mim precisava de um reforço no conteúdo, já que em alguns momentos me senti um pouco perdida no conteúdo trabalhado. A Educação Inclusiva também foi apontada como lacuna no planejamento: **P11**: Senti um pouco de falta de preparo e na abordagem de alunos com algum tipo de deficiência, como o professor deve se preparar para estas situações, porém não se estava com objetivo da disciplina. Expressivas respostas relataram um ensino desafiador, vejamos: **P5**: Pontos negativos: ser uma disciplina de 6 créditos em um semestre, deixa as aulas um pouco cansativas, pois necessita-se de muito esforço mental. [...] e **P34**: Reforçar a cronologia dos assuntos trabalhados para os estudantes com maior dificuldade de acompanhamento. [...].

Nesta perspectiva, compreendemos que “é preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio da construção.” (DEMO, 2006, p. 10). De certa forma, um ensino que utiliza da problematização para a compreensão de fenômenos reais pode causar desconforto não somente ao discente (MOREIRA, 2011), mas também em docentes. (SILVEIRA; KIOURANIS; YARED, 2020, p. 23) que “diante de propostas educativas (...) que promovem mudanças paradigmáticas, (...) muitos sentimentos podem surgir”, como a insegurança, a “ansiedade, incertezas, conflitos, medos”, (VIEIRA, TENREIRO-VIEIRA e MARTINS, 2011, p. 39).

Muitos modelos de ensino tem a tendência em fazer aceitar o conteúdo como uma verdade definitiva, por meio de “receitas do sucesso”, facilitadoras da aprendizagem, como salienta FREIRE (2013a). Este processo não é crítico, não há necessidade de busca por coerência sobre a totalidade e veracidade dos fenômenos, não são estimuladas as habilidades necessárias ao pensamento complexo, por consequência, o ensino não é desafiador. Como nos provoca TAKIMOTO (2021, p. 106), “o ser humano não busca a verdade. O ser humano busca o conforto”. E ao nos mantermos na “zona de conforto”, não construímos processos cognitivos ligados ao pensamento crítico, criativo e autônomo. O resultado deste movimento pedagógico torna-se a memorização e na busca por facilitações. Uma educação desafiadora tem potencial emancipatória quando não resulta em desistência, quando aflora no sujeito a necessidade de transformação, de autoavaliação, por isso é necessário um ensino “doloroso”, que exija o repensar, o refazer, para Ser Mais (FREIRE, 2013b).

- **Análise das respostas dos anos de 2020 e 2021 (Ensino Remoto)**

Os Quadros 3 e 4 referem-se aos relatos do processo desenvolvido no contexto da pandemia de SARS-CoV-2. Relembramos brevemente o contexto naqueles anos. No início de 2020 a pandemia se tornou uma crise de saúde global e as aulas foram suspensas em todo o país, a universidade lócus se adaptou para manter as atividades do cotidiano. A referida disciplina – somado aí todos os Estágios Supervisionados Obrigatórios – subitamente começou a acontecer de forma remoto síncrona semanalmente, num primeiro momento pelo software Skype e, posteriormente, via aplicativo Zoom ou plataformas Microsoft Teams/Google Meet. Nesse cenário, as análises das respostas de 2020/2021 tem a mesma proposta: elencar os Pontos Fortes e a Fortalecer. Logo, nas U.C 3 e 4 (**Apêndice 1**) são consideradas as vivências durante este período pandêmico.

Preliminarmente, refletimos a partir das respostas que o processo aponta para possíveis vivências no Ensino Remoto pautadas em uma concepção de ‘desumanização’ na formação inicial de professores/as. Desta forma, recorremos a SAVIANI e GALVÃO (2021) para compreender de modo mais metuculoso este processo, visto que o Ensino Remoto apresentou várias particularidades e contradições. Para os autores é necessário que o ensino seja feito do ser com o ser, nas relações humanas interpessoais, presenciais, “isso significa que o indivíduo precisa aprender a se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro”, (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p. 07). Destacamos as diferentes realidades vividas tanto pelos/as estudantes e pela docente, sujeitos participantes da referida disciplina. Estas particularidades – tanto no âmbito da saúde, do trabalho etc. – durante o isolamento e distanciamento social podem refletir, como consequência deste contexto, um ensino evidentemente ‘desumanizador’, e individualista quando se restringe a uma tela.

Como afirmam SAVIANI e GALVÃO (2021), “com o ensino remoto, nossos problemas não acabaram; apenas se enraizaram ainda mais”, (p. 04). Assim, entendemos que comparar o ensino presencial de forma igual ao ensino remoto é desumanizar o processo, é considerar que as relações humanas podem acontecer igualmente a distância e sem contato. Para além, é assumir que o compromisso docente crítico e emancipatório pode se efetivar em plenitude a partir de um ensino como uma mercadoria, entregue como produto por meio virtual, distante de um processo realmente humanizador (DE CERQUEIRA, 2020; FREIRE, 2013b; MARTINS & REZENDE, 2020). No Ensino Remoto, as “atividades coletivas” (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p. 07) foram desmotivadas e perderam o sentido, pois cada educando estava em seu ambiente, sua realidade, não vivendo o processo de forma íntegra. Portanto, houve o desenvolvimento maior das “atividades individuais” (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p. 07), em

que cada indivíduo se educava em um processo não dialógico de mundo (FREIRE, 2013a), o que afetou expressivamente o desenvolvimento da referida disciplina em análise, comparado aos outros anos. Além da perda das atividades coletivas, a situação social no mundo pandêmico refletia na vida de muitas pessoas, inclusive sobre a angústia perante o futuro do ser humano e do planeta. Neste período, se acumularam no psicológico das pessoas a falta de perspectiva pela preocupação constante, da mesma forma, as diretrizes públicas sanitárias e do ensino resultavam em ansiedade e pânico generalizado. Assim, o/a professor/a na graduação teve que reconhecer estas fragilidades humanas, necessitando flexibilizar-se e adaptar a didática às particularidades do grupo discente.

Em síntese, o contexto age como determinante para o desenrolar dos processos descritos na disciplina (SAVIANI e GALVÃO, 2021). A situação que condicionava a formação inicial ao Ensino Remoto tende a desumanizar processos. A maioria das respostas destes anos apresentaram a essência da condição vivida durante o período da disciplina. Compreendemos que esta vivência da desumanização pode conduzir ao movimento de intensa adaptação, ao empobrecimento das relações humanas pessoais, além de condições de trabalho excessivas a mente, ao psicológico (DE CERQUEIRA, 2020).

O **Quadro 3** representa a U.C de 12 participantes. Entretanto, as 04 U.Rs decretadas englobam um total de 11 respostas representativas/expressivas. Os Indicadores de Processos que surgem a partir das Análises de cada U.R, a serem detalhados a seguir. Apresentam apenas alguns exemplos. As repostas, bem como, as Unidades de Análise na íntegra, encontram-se, igualmente as U.Cs anteriores, no (**Apêndice 01**).

- **Unidade de Contexto 3: “Pontos Fortes – Vivência em tempos pandêmicos”**

Quadro 3. U.C e U.R (Anos de 2020 e 2021)

U.C 3 – Pontos Fortes – Durante a vivência em tempos pandêmicos (Total de 12 participantes)	
U.R 3.1 Periodicidade dos encontros síncronos e atuação docente.	Frequência: 3/12 = 25%
U.R 3.2 Metodologia e Didática nas Aulas Virtuais.	Frequência: 7/12 = 58%

Os indicadores que surgem a partir do *Quadro 3* foram: 1) *Indicador de Processos de Ensino Emancipatórios*.

1) Indicador de Processos de Ensino Emancipatórios

U.R 3.1 Periodicidade dos encontros síncronos e atuação docente.

Os relatos sobre o desenrolar dos encontros síncronos nas plataformas virtuais foram essenciais para descrever a adaptação do plano de ensino. Foi destacado a forma de implementar estratégias na futura prática de professores/as de Ciência e Biologia, com vistas à contribuição para a diversificação de modelos didáticos (LIBÂNEO, 2013). **P46:** *Experiência da docente e formas de mostrar novas práticas pedagógicas.* E a importância dos encontros online semanais foram destacados por: **P45:** *Por ser um momento atípico, até que houvesse a adaptação foi algo um pouco diferente, mas os encontros semanais, a disponibilidade aos alunos, contribuíram de forma bem importante para o processo.,* **P48:** *Um ponto que considero de suma importância foram os encontros online semanais no horário de aula. Pois tive [disciplina] que tivemos apenas um encontro online durante todo período e* **P43:** *As reuniões e discussões semanalmente foram de grande importância para o processo ensino-aprendizagem durante a pandemia. [...]* Consideramos que a preocupação com o desenvolvimento de atividades síncronas online, junto com sua periodicidade, pôde contribuir na proposta de ensino adaptada. Pelos relatos, a didática e as estratégias metodológicas driblavam a dificuldade imposta pela distância das relações presenciais.

U.R 3.2 Metodologia e Didática nas Aulas Virtuais.

Esta U.R teve representatividade de 58%. Apesar das muitas dificuldades encontradas no ensino remoto síncrono, as respostas apontam que as dinâmicas contribuíram para a manutenção dos encontros semanais, valorizando a participação, ou seja, a conversação, a escuta, a dialogicidade (FREIRE, 2013b; FREIRE, 2013a). Vejamos exemplos: **P41:** *As socializações durante as aulas, disponibilidade da docente em estar sempre disponível para atender as questões, as atividades propostas com prazos maiores, o fato de estar em casa e poder fazer mais leituras. e escrever melhor. [...]* e **P44:** *Interação com pessoas convidadas, ambiente descontraído, poder rever as aulas nas gravações.,* **P50:** *Nesse semestre foi a matéria mais adaptada que fiz a tempos pandêmicos, foi muito bem elaborada!,* **P51:** *[...] também, pois conhecemos muitos autores que fundamentam práticas que me identifiquei bastante no decorrer das leituras.,* **P52:** *[...] as provocações são excelentes, fazem com que a gente tenha uma sede para buscar e querer descobrir.* O uso de tecnologias digitais também foi contemplado nas respostas: **P43:** *O auxílio pela ferramenta [ambiente virtual de aprendizagem] em relação as dúvidas dos estudantes.* **P49:** *A utilização de ferramentas*

virtuais., **P51:** *O uso das TDICs, novos aplicativos, sites e didáticas, foi bem bacana, também.* De certa forma, a tentativa de criação de um ambiente de acolhimento e descontraído onde os/as acadêmicos/as podiam partilhar inquietações, angústias (e até lágrimas) ao dialogar sobre a realidade de forma dialética e crítica, aponta para processos emancipatórios. Como descrevem SAVIANI e GALVÃO (2021) sobre o enfrentamento da realidade; e FREIRE (2013a) sobre o fenômeno de transformação do social pelo estímulo a dialogicidade, principalmente sobre os aspectos brasileiros da Educação.

- **Unidade de Contexto 4: “Pontos a Fortalecer – Vivência em tempos pandêmicos”**

Foram elencados aspectos que podem ser melhorados em processos futuros e o Quadro 4 representa uma U.C de 12 participantes. Os Indicadores de Processos que surgiram a partir das análises de cada U.R apresentam, por fim, alguns exemplos. As respostas na íntegra encontram-se no **Apêndice 01**.

O **Quadro 4** representa uma U.C de 12 participantes. Entretanto, as 04 **U.Rs** decretadas englobam um total de 11 respostas representativas/expressivas. Os Indicadores de Processos que surgem a partir das Análises de cada **U.R**, a serem detalhados a seguir, apresentam apenas alguns exemplos. As repostas, bem como, as Unidades de Análise na íntegra, encontram-se no **(Apêndice 01)**.

Quadro 4. *U.C e U.R (Anos de 2020 e 2021)*

U.C 4 – Pontos a Fortalecer - Durante a vivência na UA em tempos pandêmicos (Total de 12 participantes)	
U.R 4.1 Estrutura, Adaptação do Plano de Ensino e Atuação Docente no Ensino Virtual.	Frequência: 6/12 = 50%
U.R 4.2 Adaptação Metodológica.	Frequência: 5/12 = 42%

Os indicadores que surgiram foram:

1) *Indicador de Processos de Ensino Emancipatórios* e 4) *Indicador de Processos Desafiadores*. Contudo, para não perder de vista a especificidade do momento pandêmico e causar um possível reducionismo analítico, vamos apresentar estas U.Cs dentro dos indicadores 1 e 4 de forma interrelacionada.

4.2 Adaptação Metodológica.

O indicador 1 se relaciona as falas contidas nesta U.C, contudo, o indicador 4 dá sustentação aos processos emancipatórios vividos, se conectando ao retratado pelos discentes nestas respostas. Vejamos: **P47:** [...] *a matéria foi muito bem repensada e funcionou.*, **P48:** *Em meu ver, a didática está excelente.*, **P52:** *Como nunca tínhamos vivido tempos assim, muitas coisas tiveram que ser adaptadas, acredito que a gente sempre pode melhorar, ainda mais vindo de uma docente tão inovadora como você!* <3., **P43:** *Metodologias ativas, que promovem cada vez mais a criatividade do estudante e o incentivo do uso de novas tecnologias para o âmbito educacional.* Concluimos que a metodologia adaptada ao ensino virtual contribuiu significativamente para a formação. Por outro lado, para desvelarmos processos emancipatórios, ou desafiadores, é necessário refletir na perspectiva crítica do desafio imposto neste processo de ensino, dito isto, iremos expor como se desenrolou este fator na vivência.

4.1 Estrutura, Adaptação do Plano de Ensino e Atuação Docente no Ensino Virtual.

Em síntese, a pandemia sem dúvida influenciou na quantidade de pessoas que se matricularam na universidade e conseqüentemente, menos pessoas na disciplina, ademais, na vivência de processos de sensibilização que ocorreu no Ensino Presencial entre 2017 a 2019. Julgamos como “empobrecido” (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p. 42) o Ensino Remoto nestes anos ao compararmos o que se desenrolou nos anos anteriores.

Como evidência disso, houve um menor número de respostas por pessoa que descrevam os processos vividos, desta maneira, menos instrumentos que poderíamos usar para inferir estes processos. Contudo, é difícil constatar a(s) razão(ões) para tal fato, mesmo assim, torna-se essencial expor o que surge nestas ‘falas’. Afirmamos que esta U.C aumenta a compreensão do Indicador 4 ao passo que o processo emancipador, supracitado no indicador 1 pôde ser vivenciado, em alguns momentos, em um ambiente desafiador de ensino e aprendizagem, como descrito na U.C anterior. Entretanto, na presente U.C, vamos expor os aspectos que determinam o empobrecimento dos processos de ensino daqueles que vivenciaram o Ensino Virtual e de que forma estão ligados ao desafio imposto pelo contexto pandêmico.

Primeiramente, o contexto gerou decepção dos/as acadêmicos/as em relação ao Ensino Remoto, ocasionando a perda de sentido no ensino universitário. Pelas ‘falas’ houve falta de comunicação e relação com os demais, o que pode ter influenciado no aprendizado e na carreira docente. Vejamos o apelo à volta das aulas presenciais e o contato entre as pessoas: **P42:** *Acho que seria ter mais aulas como a presencial, poderia ser adaptada a esses novos tempos.* Percebemos que, ao comparar o que foi vivido em um ambiente presencial, no Ensino Remoto

se perde a conexão afetiva humanizadora ao que se é aprendido, e como consequência o significado de exercer a profissão docente.

Percebemos nos relatos de **P41**: *A mudança "de última hora" do cronograma, não ficar tão claro no final quais atividades deveriam ser entregues.*, **P44**: *Diminuir a quantidade de trabalhos.*, **P49**: *O horário da disciplina se torna um pouco mais cansativo em aulas remotas.*, **P50**: *Não tenho muito a meu ver a melhorar, talvez a questão dos mapas que poderiam ser menos.*, **P51**: *Bom, mesmo que eu entenda o porquê da disciplina começar as 17:30, acredito que NA PANDEMIA ela possa começar as 19 horas devido as pessoas que trabalham e todas as dificuldades que essa situação nos causou.*, a caracterização do processo vivido, como desafiador. Através dos relatos, foi possível inferir a exaustão dos discentes, ainda, o desafio diário no cumprimento do plano no ensino remoto síncrono.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar cinco anos de avaliações anônimas de parte de um acervo documental do GP tornou-se fundamental para compreender os processos vividos por professores/as de Ciências e Biologia em formação inicial. À luz da Educação Emancipatória, foi possível desvelar nos movimentos didático-pedagógicos durante a vivência na disciplina, os contributos da intencionalidade do planejamento orientado explicitamente para a promoção do pensamento crítico e reflexivo com vistas à uma formação de professores/as da área das Ciências Biológicas mais humanizada e sensibilizadora. Os resultados da análise apontam que a disciplina oportunizou a experiência em um ambiente totalmente distinto do bancário e tradicional. Mas um ambiente desafiador, que instiga sobre a importância da problematização crítica da realidade. É possível inferir que, para vivenciarmos efetivamente processos de ensino emancipadores, humanizadores e sensibilizadores, a ação pedagógica precisa ser conscientemente pautada na educação dialógica e crítica, para dialeticamente desvelar contradições existentes no contexto educacional brasileiro, regional e local. Pelas análises também foi possível observar a criação de vínculos entre a docente e os/as licenciandos/as, além da produção de ideais para um ensino de Ciências e Biologia que valoriza o cotidiano e a humildade nas relações humanas.

Os dados de dois contextos totalmente diferentes (presencial entre os anos 2017 e 2019, até a crise sanitária nacional e o ensino remoto síncrono de 2020 e 2021), apresentou inicialmente um desafio para a investigação, pois não poderiam ser analisados de forma

conjunta. E os resultados registraram que a vivência no ensino remoto síncrono durante a pandemia, para aqueles/as participantes, subsidiaram processos de ensino desafiadores durante a formação inicial. Pela distância física e relações limitadas a uma tela, foi possível registrar um empobrecimento de momentos vividos como a relação coletiva, o diálogo interpessoal, a comunicação e os relacionamentos afetivos entre docentes, discentes e demais colegas de curso. No contraponto, os resultados sinalizaram que a adaptação do planejamento e da prática didático-pedagógica ao modelo remoto síncrono contribuíram, mesmo timidamente, para processos emancipatórios no ambiente virtual. Pelas propostas metodológicas implementadas foi possível almejar superar alguns problemas impostos pela distância na busca pela perpetuação da interação e diálogo na formação.

Destarte, foi possível registrar que a referida disciplina, a partir das análises, pode contribuir na formação de professores/as de Ciências e Biologia críticos e combativos para atuar da Educação Básica, especificamente a partir do desenvolvimento intencional: da autonomia, criticidade, empatia, preocupação consciente com a fundamentação teórica que sustenta a prática docente, leitura crítica, escuta atenta, oratória, dialogicidade, interpretação dos fenômenos da realidade e suas contradições intrínsecas, posicionamento crítico argumentado.

A formação inicial e continuada de professores/as é um espaço privilegiado para potencializar mudanças paradigmáticas pelo estudo profundo de aportes teórico de autores/as contra hegemônicos – que são fundamentais para uma prática pedagógica progressista, comprometida com a transformação da educação pública brasileira – laica, plural e de qualidade. Conseqüentemente, a pedagogia crítica pode proporcionar espaços intencionais de reflexão para e com o mundo, de forma a potencializar também aos educandos nas escolas a habilidade de situar-se no mundo, emergindo da passividade à ativa transformação do e no mundo. Assim, docentes e discentes podem estar engajados no combate às injustiças sociais, injustiças ambientais e desigualdades em todas as esferas.

Pre vemos reflexos de uma formação inicial de professores assumidamente progressista, na perspectiva de uma educação a serviço da população brasileira, quando chega nas escolas. Lugar onde se efetiva a construção e aplicação de modelos didáticos que podem lutar no combate às injustiças sociais e desigualdades em todas as esferas. Ainda que podemos considerar que uma pedagogia crítica pode proporcionar um espaço produtivo de reflexão para e com o mundo, na visão sobre a realidade de forma humanizada e sensível. De forma a levar aos educandos, nas escolas, a habilidade de situar-se no mundo, e emergir da passividade à ativa contribuição e transformação do e no mundo.

Por fim, almejamos que este processo vivido por estes/as educadores/as inspire possíveis ações pedagógicas em escolas da região, na promoção de um ensino de Ciências e Biologia para a liberdade intelectual do ser humano e para a sustentabilidade. Enaltecermos a importância das práticas docentes que provoquem o pensamento dialético, crítico, sensível e humanizado, especialmente na Educação em Ciências. Afinal, para que ensinar Ciências e Biologia? A que(m) serve os processos vividos? Paulo FREIRE já nos provocava sobre o propósito da Educação: jamais sendo neutra, ela está à serviço da alienação, da manutenção do *status quo*, da adaptação, da imobilização? Ou de nossa inserção crítica no mundo, à serviço da liberdade, da decisão, do enfrentamento e resistência à opressão, para transformá-lo?

6. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, G. R. **Compreensão de discentes sobre a unidade de aprendizagem ‘prática no ensino de ciências e biologia’**: uma análise sob a perspectiva da educação emancipatória. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2022.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. Paulo Freire: Outro Paradigma Pedagógico?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yntcdQPN9668CrYfmw6QTcQ/?lang=pt#>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70. Lda, 2016.

BLASIUS, K. W; YARED, Y. B. **Relatório de Iniciação Científica/IC** – A prática didático-pedagógica de egressos Pibidianos do curso de Ciências Biológicas da Unisul. 2019.

BREMM, D.; SILVA, L. H. de A.; GÜLLICH, R. I. da C. Experimentação, Ciência e Ensino: concepções e relações na formação inicial de professores do Peciências. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 101–123, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/24227>. Acesso em: 9 mar. 2023.

BUJÁN, F. A dimensão política da prática educativa: reflexões semiótico-pedagógicas em torno à formação docente em artes. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 54, p. 8-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/37855/24931>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DE LANDSHEERE, G. **Avaliação contínua e exames**: noções de docimologia. Coimbra: Almedina, 1979.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam.** Ed. 23. Editora Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 67. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2013a.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido.** São Paulo: Feevale, 2003.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2012.

KONDER, L. **O que é dialética.** Ed. 28. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação-ANDE**, 3, 11-19, 2013.

MALUCELLI, V. M. B. Formação dos professores de ciências e biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. **Estud. Biol.**, Paraná, v. 29, n. 66, p. 113-116, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325164590_Formacao_dos_professores_de_Ciencias_e_Biologia_reflexoes_sobre_os_conhecimentos_necessarios_a_uma_pratica_de_qualidade/link/5afb99940f7e9b3b0bf2a7e3/download. Acesso em: 05 maio 2023.

MENDES, G. H. G. I.; BATISTA, I. de L. Matematização e ensino de Física: uma discussão de noções docentes. **Ciênc. Educ.**, v. 22, n. 3, p. 757-771, 2016.

PARRA, C. R.; FUENTES, S. E.; GARCÍA, L. M. R. Intervención en violencia de género y alumnado universitario: diagnosis en acción. **Cadernos de Pesquisa, [S.l.]**, v. 51, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yB5D7VwDm6z3KBhCzkV8Zpb/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 02 mar. 2023.

PIMENTA, S., G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RIVAS, S. F.; SAIZ, C.; VIEIRA, R. M. **Pensamento Crítico em Universidades Iberoamericanas: percursos educativos e perspectivas de formação.** 22. ed. Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2020.

RODRIGUES, M. E. **Sensibilidade: o percurso do aprender corporal.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2004.

SANTOS, J. da S.; Gehlen, S. T. O instrumento dialético-axiológico na seleção de falas significativas: em busca de uma educação científica ético-crítica. **Pesquisa em Educação e Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epec/a/CdLJgXSG8gpdT9VXMDjxKmG/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 mar. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção polêmicas do nosso tempo.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto.

Universidade e sociedade, Brasília, v. 67, n. 31, p. 36-49, 2021. Disponível em:

https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf

f. Acesso em: 20 mar. 2023.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

TAKIMOTO, Erika. **Como dialogar com um negacionista**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VIEIRA, C. M.; et al. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 316-334, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3525>. Acesso em: 20 mar. 2023.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C.; MARTINS, I. P. **A educação em ciências com orientação CTS: atividades para o ensino básico**. Porto: Areal Editores, 2011.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C. **Estratégias de ensino/ aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

YARED, Y. B.; MELO, S. M. M.; VIEIRA, R. M. A Importância do Pensamento Crítico em Inovações Curriculares: interface com a educação sexual emancipatória. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-29, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33096/pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

APÊNDICE 01

- DADOS ANALISADOS E MOVIMENTO ANALÍTICO NA ÍNTEGRA: O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO PAUTADO EM BARDIN (2016) E MENDES E BATISTA (2016)

Unidades de Análise: Quadros com as Unidades de Contexto (U.C) e respectivas Unidades de Registro (U.R)

Modalidade – Ensino Presencial

QUADRO 1. U.C E U.R – QUESTÃO DOS DE 2017, 2018 E 2019

U.C 1 – Pontos fortes da disciplina (Total de 40 participantes)	
U.R 1.1 Formação Docente e Escolha pela profissão	Frequência: 8/40 = 20 % P1: [...] trouxe muitas coisas maravilhosas para nosso pensamento profissional. P4: [...] Visão de valorização da educação, de que tudo deve ser preparado, de todos os pontos. [...] P9: [...] mudou meu pensamento na forma de agir em sala de aula. P14: [...] mudou a minha visão de professor. [...] P15: As dinâmicas contribuíram para nossa mudança, inclusive na avaliação... A avaliação de um ambiente foi de reflexão, autoavaliação, inovação e questionamento foi muito bem sucedida, acredito que seja o grande ponto forte na formação de professores. [...] P16: O abrir de olhos para uma profissão que pessoalmente me traz realização e felicidade. [...] P18: Incentivo a autonomia, Unidade acadêmica (UA) produtiva e UA que mais prepara. [...] P31: Aprimoramento da docência. [...]
U.R 1.2 Criticidade, reflexão e problematização da atualidade	Frequência: 19/40 = 47,5% P1: [...] Com certeza nos tornamos pessoas mais críticas, criativas e curiosas. P6: [...] foi uma experiência e tanta a quebra de Tabus. [...] P8: [...] fazer pensar em coisas implícitas em nosso cotidiano e como elas tem uma forte influência social. [...] P11: Foi de grande importância e ajudou muito a refletir as práticas que utilizei. [...] P12: Pode ter me proporcionado um maior campo de visão e reflexão acerca das minhas antigas e atuais concepções de prática docente. [...] P13: Pontos fortes: A luz do questionamento sobre ser professor. [...] P14: [...] Estratégias importantes para reflexão. [...] P15: As dinâmicas propeliram uma mudança em muitos conceitos que eu primeiramente acreditava, ou ao menos me fizeram refletir [...] P16: Foi apresentado um lado da docência que nunca tinha me deparado (a realidade da manipulação governamental) ... O também abrir de olhos para a mudança da sociedade que pode ser

	<p><i>feita pelos docentes, através da mudança dos estudantes (pensar no macro e agir no micro). [...]</i></p> <p>P18: <i>[...] questionar a propósito de cada ação em sala, seja como: estudantes de ciências biológicas, como futuros biólogos, estímulo ao pensamento crítico. [...]</i></p> <p>P21: <i>Muitas reflexões sobre a atual situação da educação, sobre as metodologias usadas em sala, meios para melhorar os resultados da educação nacional, referente ao atual cenário... Motivou o estudante a pensar criticamente sobre diversas realidades.</i></p> <p>P22: <i>Pessoalmente destaco o desenvolvimento da minha visão crítica das coisas, onde passei a enxergar e questionar coisas antes invisíveis para mim. [...]</i></p> <p>P23: <i>A professora oferece um ambiente muito bom para reflexão.</i></p> <p>P24: <i>[...] as vivências dentro da sala de aula nos levaram a pensar muito. Pensar muito e questionar se a prática que estávamos tendo e levando adiante, formaria um cidadão crítico, com autonomia, capacidade de resolver problemas e capacidade de questionar padrões sociais. Isso nos transformou, passei, acredito eu, a desenvolver mais estas questões que eu não trabalhava tanto comigo mesmo.</i></p> <p>P27: <i>[...] Através das atividades propostas podemos dar início ao desenvolvimento de um pensamento crítico. [...]</i></p> <p>P28: <i>Aula muito produtiva, reflexão coletiva em todas as aulas sobre os assuntos, aprendizado enorme em relação a prática de ensino e pedagogia. [...]</i></p> <p>P30: <i>Nos leva a discussões que não faríamos se não fossemos sujeitos a questionar nossos próprios pontos de vista. Nos faz ficar mais frente a frente com outras realidades e a questionar a estrutura da escola que é tão naturalizada. [...]</i></p> <p>P31: <i>Desenvolvimento do pensamento crítico.</i></p> <p>P34: <i>Estímulo ao pensamento crítico. [...]</i></p>
<p>U.R 1.3</p> <p>Atuação Docente, Didática e Fundamentação Teórica</p>	<p>Frequência: 20/40 = 50%</p> <p>P5: <i>A cada aula nos interessava ao saber o que ia ter de novo e diferente.</i></p> <p>P10: <i>O método usado foi inovador, nunca havia participado de uma aula deste modo... As atividades em grupo são muito libertadoras, me senti bem. [...]</i></p> <p>P11: <i>[...] acredito que o resultado não seria tão positivo se não fosse com as metodologias utilizadas. Foi tudo de muita importância, desde os textos até as dinâmicas e discussões. [...]</i></p> <p>P12: <i>Várias estratégias de ensino foram utilizadas nas aulas e isso contribuiu positivamente na minha aprendizagem.</i></p> <p>P13: <i>Pontos fortes: A professora (sem dúvidas), a abordagem e transparência dos temas abordados. [...]</i></p> <p>P14: <i>Aulas divertidas. Aulas leves e integradoras que passam voando. [...]</i></p> <p>P15: <i>As estratégias propostas foram em grande maioria nova para mim e acredito que foram muito válidas. [...]</i></p> <p>P16: <i>Metodologias “novas”, das quais nunca tinha me deparado com. [...]</i></p> <p>P19: <i>Dinâmicas que enaltecem a nossa pessoa, nos fazendo ver as “coisas” (realidade), de outra forma. Discussões bem elaboradas. Atividades práticas.</i></p>

	<p>P22: [...] portanto, destaco as dinâmicas elaboradas em sala e as avaliações por resenha crítica, importantes para se pensar foram da caixa. [...]</p> <p>P23: Acredito que todos os conteúdos estão muito bem-organizados e datas estão apresentadas claramente.</p> <p>P24: A avaliação gradual e os diferentes meios avaliativos também são de suma importância para desenvolver todas aquelas características acima mencionadas.</p> <p>P26: Cronograma flexível e bem detalhado, cumprimento das datas estabelecidas. [...]</p> <p>P28: Correção\atenção aos erros são realizados no privado, estímulo do interesse nos temas.</p> <p>P29: Organização tanto da docente como da disciplina, disposição da docente em auxiliar, empatia da docente para com a turma... retorno da docente em qualquer atividade proposta com a correção sempre rápida e com notas explicativas e comentários incentivadores (por mais que não fosse é bom do mesmo jeito). [...]</p> <p>P32: Ótimas estratégias de ensino e ótimo método avaliativo. [...]</p> <p>P34: [...] a) Abordagem de diferentes metodologias. b) Utilização de práticas de sensibilização... possibilidade de autoavaliação e avaliação do grupo; d) feedback de retorno nas correções... acompanhamento da evolução do estudante, com avaliação sobre esse processo; g) flexibilidade nos prazos de entrega dos trabalhos... plano de ensino norteador, ferramenta do estudante. [...]</p> <p>P35: A paciência, a empatia, a dedicação, o interesse, a calma, a organização e o amor da professora pela UA e pelo que faz.</p> <p>P37: Flexível, sendo sempre disposta a realizar mudanças, criativa e dedicada em sua didática e é fonte de inspiração para mim e para muitos estudantes. [...]</p> <p>P39: [...] A abordagem de diversas metodologias para serem aplicadas nos educandos no Ensino Fundamental e Médio. [...]</p>
<p>U.R 1.4</p> <p>Oratória, Argumentação, Leitura e Escrita</p>	<p>Frequência: 16/40 = 40%</p> <p>P4: Os processos de desconstrução foram difíceis, mas estimulantes. [...]</p> <p>P5: O incentivo à leitura e a pensar sobre vários âmbitos vocacionais, variar as metodologias foi o ponto mais forte.</p> <p>P9: Eu acho que a professora conseguiu fazer eu entender LIBÂNEO.</p> <p>P12: Com sua dinâmica conseguiu me aproximar e a dialogar com pessoas do curso que sempre vi, mas nunca conversei.</p> <p>P13: Pontos fortes: As teorias e a prática na escrita. [...]</p> <p>P15: O processo de escrita ter sido realizado em etapas (por exemplo vários resumos críticos e partes do portfólio) ... A abertura para o diálogo também é um ponto forte. Não sendo comum em outras UAs.</p> <p>P16: [...] Liberdade para expressar a opinião própria e não ser julgado negativamente sobre ela. Desenvolvimento pessoal incentivado. Questionamento e ter uma opinião própria, ou seja, pensar por si mesmo, desenvolvidos. [...]</p> <p>P17: [...] estimular nos estudantes falar e pensar, não só receber a opinião do professor. Oportunidade de debates, conhecer outros pontos de vista. [...]</p> <p>P18: [...] incentivo a escrita. [...]</p>

	<p>P20: <i>Indução a discussão, debates e a prática docente.</i></p> <p>P21: <i>[...] motivou a leitura. [...]</i></p> <p>P33: <i>Aula dinâmica, leitura, debates.</i></p> <p>P34: <i>e) disposição dos estudantes em círculo, favorecendo a socialização... h) práticas favoráveis a integração da turma, como a empatia e discussão madura de tabus e preconceitos. [...]</i></p> <p>P36: <i>Intensa comunicação vertical / Atividades que propõem o olhar e ouvir uns aos outros.</i></p> <p>P38: <i>Discussões em sala foram muito ricas. [...]</i></p> <p>P39: <i>...Abriu a minha mente para várias ideias. Leitura, debates, problematizações e a realidade.</i></p>
<p>U.R 1.5</p> <p>Fundamentação teórica explícita e consciente para atuação como educador/a</p>	<p>Frequência: 9/40 = 22,5%</p> <p>P5: <i>[...] me apresentou um mundo totalmente novo sobre a educação. [...]</i></p> <p>P6: <i>[...] Apesar da trabalhadeira, aprendi muito, e amadureci conceitos. [...]</i></p> <p>P7: <i>[...] aprendi a pensar, a moldar uma ideia para aplicar em sala de aula e o que quero aplicando a mesma. [...]</i></p> <p>P11: <i>Já me sinto mais preparado e com uma bagagem maior.</i></p> <p>P17: <i>Todas os encontros são diferentes, possibilitando para os estudantes conhecer novas práticas.</i></p> <p>P24: <i>[...] nos transformou, passei, acredito eu, a desenvolver mais estas questões que eu não trabalhava tanto comigo mesmo. Além de que eu levarei isso para a vida e para a vida de meus futuros estudantes.</i></p> <p>P27: <i>[...] nos permite vivenciar várias estratégias e metodologias de forma prática e conhecer os autores que as fundamentam... autonomia e conhecimento básico em autores que fundamentam a ciências humanas na área da educação.</i></p> <p>P29: <i>Ótimo conteúdo para o estudo, textos e afins reflexivos e objetivos.</i></p> <p>P30: <i>[...] os textos são muito bons, com certeza conhecemos autores que vão nos acompanhar na prática. [...]</i></p>
<p>U.R 1.6</p> <p>Afetividade e Formação como Ser Humanizado</p>	<p>Frequência: 8/40 = 20%</p> <p>P1: <i>[...] Vou me “espelhar” no SER humano que você é e com certeza jamais vou esquecer desta matéria. Eu aprendi a reconhecer seres luminosos devido a muitos acontecimentos em minha vida e com certeza você é um desses seres. Obrigada por tudo e todo conhecimento. Principalmente pela forma de ver o mundo. E obrigadinha por trazer Paulo FREIRE <3. Eu achei ótimo, continue assim e com toda a intensidade. [...]</i></p> <p>P2: <i>Primeiramente, parabéns, pelas aulas incríveis, tudo, tudo mesmo, tuas aulas, métodos, você...tudo genial!</i></p> <p>P3: <i>[...] com certeza o ponto forte da matéria foi a professora, espero muito que eu volte a ser seu aluno professora. Se cheguei até aqui, é porque me apoiei no ombro de gigantes. Sei que esse feedback não serve de muita coisa, mas estou sendo sincero hahaha.</i></p> <p>P5: <i>PS: Podemos marcar outro café para discutir sobre Boaventura rs. Te considero muito professora, você é incrível.</i></p> <p>P6: <i>[...] não sei se vai continuar com a gente nos próximos semestre, vou sentir saudades [...] levarei suas dicas comigo. E saiba que por + que as vezes achamos cansativas suas aulas, foi uma das melhores!! Beijinhos!!</i></p>

	<p>P7: [...] Faria esta disciplina milhares de horas, foi uma das quais mais gostava de participar. [...] Aula maravilhosa, você é ótima professora e quero sim estudar para que um dia eu consiga dar uma aula incrível como a sua. Muito obrigada por fazer parte do meu crescimento, e espero muito te encontrar novamente.</p> <p>P8: [...] eu espero do fundo do meu coração que consigamos construir um mundo melhor. Mais respeitoso, amoroso, crítico e inteligente. Sucesso.</p> <p>P9: [...] Professora cobra muito, apesar de que a gente passa trabalho p/ tentar fazer da melhor forma, acho que vale a pena, no fim a gente só tem a agradecer! [...].</p>
--	---

QUADRO 2. U.C E U.R – QUESTÃO DOS ANOS 2017, 2018 E 2019

U.C 2 - Pontos a Fortalecer (Total de 40 participantes)	
U.R 2.1	Frequência: 8/40 = 20%
Plano de Ensino e Estrutura do Curso	<p>P1: Quando fores pedir leitura por grupos (face) seria legal postar uns 5 dias antes. (sugestão). E “pegar” um pouco mais firme com “cobranças” e a produção das coisas. [...]</p> <p>P14: [...] Mais Tempo para aplicação das aulas de docência, menos resumos críticos, aumentar o crédito da disciplina para o ano todo (fazer módulos) ou (substituir as virtuais pela professora). A professora dar um exemplo de aula diferente do conteúdo de ciências ou biologia para nós antes das elaborações dos planos. Importante: Parte 2 da historinha, mais foco nos textos de FREIRE ou trabalhar ele antes.</p> <p>P15: Acho que a principal questão é melhorar pequenos aspectos junto as estratégias... Tentar alguma estratégia que pode não ter saído como esperado [...]</p> <p>P18: Pontos a melhorar, não tenho nada a declarar/tenho sim mais aulas práticas (júri e simulação de aulas). Talvez mudar a avaliativa central (plano de aula mais o portfólio) explorar criação na área da educação. [...]</p> <p>P19: [...] Melhor distribuição do tempo (aula extensas demais). [...]</p> <p>P24: O tempo de realização de algumas atividades eu acho que seria um ponto a se melhorar. Como por exemplo os resumos críticos e outras avaliações que em um curto período, tinha toda semana. Isso, para alguns que trabalham e estudam, poderia ficar apertado, caracterizando um material de menor qualidade. [...]</p> <p>P29: ...acho também que a docente deveria escolher as duplas de todas as atividades, porque alguém pode se prejudicar, há duplas que não ajudam, como também há pessoas com dificuldades e o outro pode ajudar. [...]</p> <p>P38: Adicionar uma nota sobre participações e atividades extras realizadas em sala (mapa conceitual no cartaz, aulas aplicadas, discussão e atividades complementares).</p>
	U.R 2.2
Resposta em branco (sem pontos a fortalecer descritos)	P3, P8, P9, P25, P26, 27, P31, P35.
U.R 2.3	Frequência: 3/40 = 7.5%
Atuação Discente	P7: [...] O que pode ser mudado vem dos estudantes que precisam ler mais os textos e pensarem mais.

	<p>P10: [...] aula muito boa, mais confesso que as vezes era um misto de alegria e depois tristeza, quando era para realizar outra atividade. [...]</p> <p>P29: Por mais que o discente tenha que sempre olhar o plano de ensino eu acho válido que a docente lembre dos trabalhos porque temos muitos afazeres, e se acaso esquecer algo ou ver perto da data de entrega fica complicado, eu por exemplo passo mal. [...]</p>
U.R 2.4	Frequência: 7/40 = 17,5%
Declara que não há algo a fortalecer	<p>P3: Sinceramente, o único ponto fraco da matéria fui eu.</p> <p>P7: Particularmente, não vejo pontos para melhorar a aula.</p> <p>P16: Queria poder contribuir com dicas e uma outra perspectiva sobre, mas como nunca me deparei com algo parecido fica difícil. Único comparativo que tenho são minhas passadas (e presentes) aulas tradicionais e posso dizer que as aulas dessa UA foram as melhores que já tive como estudante (de coração). Só tenho a agradecer por todos os momentos e pela inspiração para a vida.</p> <p>P33: Não tenho nada a acrescentar!! Tudo ótimo <3.</p> <p>P32: Não consegui pensar em nenhum ponto a fortalecer, achei a UA ótima.</p> <p>P37: Para mim está tudo ok.</p> <p>P39: Como sugestão fica a questão de existir duas cadeiras para essa disciplina, que apesar de ter 6C, ser um pouco mais longa que a grande maioria de 4C, acredito que é muito importante para a formação de licenciados, a Prática Docente, com a prof. hihi <3. [...]</p>
U.R 2.5	Frequência: 9/40 = 22,5%
Didática e Fundamentação Teórica da disciplina	<p>P5: Pontos negativos: ser uma disciplina de 6 créditos em um semestre, deixa as aulas um pouco cansativas, pois necessita-se de muito esforço mental. [...]</p> <p>P10: [...] talvez, para mim precisava de um reforço no conteúdo, já que em alguns momentos me senti um pouco perdida no conteúdo trabalhado.</p> <p>P11: Senti um pouco de falta de preparo e na abordagem de alunos com algum tipo de deficiência, com o professor deve se preparar para estas situações, porém não se estava com objetivo da disciplina. [...]</p> <p>P2: [...] não sei se é você quem devia mudar, ou a faculdade, mas quem está vindo por aí, está tão perdido quanto nós (ou mais), por favor de atenção a isso, eles merecem.</p> <p>P12: [...] tentar compreender melhor que nem todas as pessoas conseguem se expressar em grupos, talvez pelo estranhamento das estratégias de ensino utilizadas... Ceder mais espaços para leitura em sala de aula. [...]</p> <p>P23: Às vezes me vejo perdido quanto a elaboração de algumas avaliações, principalmente o mapa conceitual, acredito que este possa ser mais elaborado. mais (PBLs).</p> <p>P28: [...] poderia utilizar textos mais introdutórios e de base nos temas de pedagogia e prática de ensino antes de abordar os grandes teóricos da área.</p> <p>P30: Acho que deveríamos nos aprofundar mais na BNCC e nos documentos oficiais da educação. [...]</p> <p>P34: Reforçar a cronologia dos assuntos trabalhados para os estudantes com maior dificuldade de acompanhamento. [...]</p>
U.R 2.6	Frequência: 6/40 = 15%

<p>Atividades práticas e Simulações de aula.</p>	<p>P13: <i>Ter mais simulações de aulas. Mais júri Simulados (diversos temas). Mais grupos de conversas (troca de experiências). [...]</i></p> <p>P17: <i>Mais aulas práticas, talvez reduzir a número de alunos, um aluno por noite e que ele apresente mais práticas não apenas uma aula. Reduzir as produções de texto e aumentar as práticas. [...]</i></p> <p>P20: <i>[...] aumentar a prática em sala e discussões e trabalhar mais as (PCNs), (PCSC) e afins para debate em casa.</i></p> <p>P21: <i>Mais atividades práticas (simulações), do meu ponto de vista são essas práticas que utilizaremos durante nossas incertezas nas avaliações e sobre nosso desempenho. [...]</i></p> <p>P22: <i>[...] acredito que poderíamos reaplicar nossos planos de aula de acordo com as críticas em grupo e discussões.</i></p> <p>P36: <i>Mais conversas que estabeleçam a troca de vivências / Mais atividades que nos façam enfrentar questões que nos acomodam socialmente (júri simulado / troca de papéis). [...]</i></p>
---	---

Modalidade – Ensino Remoto Síncrono

QUADRO 3. U.C E U.R - QUESTÃO DOS ANOS DE 2020 E 2021

<p>U.C 3 – Pontos Fortes (Durante a vivência na UA em tempos pandêmicos (Total de 12 participantes))</p>	
<p>U.R 3.1</p> <p>Periodicidade dos encontros síncronos e atuação docente.</p>	<p>Frequência: 3/12=25%</p> <p>P43: <i>As reuniões e discussões semanalmente foram de grande importância para o processo ensino-aprendizagem durante a pandemia. O auxílio pela ferramenta EVA em relação as dúvidas dos estudantes.</i></p> <p>P45: <i>Por ser um momento atípico, até que houvesse a adaptação foi algo um pouco diferente, mas os encontros semanais, a disponibilidade aos alunos, contribuíram de forma bem importante para o processo.</i></p> <p>P46: <i>Experiência da docente e formas de mostrar novas práticas pedagógicas.</i></p> <p>P48: <i>Um ponto que considero de suma importância é os encontros online semanais no horário de aula. Pois tive unidade de aprendizagem que tivemos apenas um encontro online durante todo período.</i></p>
<p>U.R 3.2</p> <p>Metodologia e Didática nas Aulas Virtuais</p>	<p>Frequência: 7/12 = 58%</p> <p>P41: <i>As socializações durante as aulas, disponibilidade da docente em estar sempre disponível para atender as questões, as atividades propostas com prazos maiores, o fato de estar em casa e poder fazer mais leituras. e escrever melhor. [...]</i></p> <p>P44: <i>Interação com pessoas convidadas, ambiente descontraído, poder rever as aulas nas gravações.</i></p> <p>P49: <i>A utilização de ferramentas virtuais.</i></p> <p>P50: <i>Nesse semestre foi a matéria mais adaptada que fiz a tempos pandêmicos, foi muito bem elaborada!</i></p> <p>P51: <i>O uso das TDICs, novos aplicativos, sites e didáticas, foi bem bacana, também [...]</i> também, pois</p>

	<p><i>conhecemos muitos autores que fundamentam práticas que me identifiquei bastante no decorrer das leituras.</i></p> <p>P52: [...] as provocações são excelentes, fazem com que a gente tenha uma sede para buscar e querer descobrir...</p>
--	--

QUADRO 4. U.C E U.R – QUESTÃO DOS ANOS DE 2020 E 2021

UC 4 – Pontos a Fortalecer - Durante a vivência na UA em tempos pandêmicos (Total de 12 participantes)	
U.R 4.1	Frequência: 6/12 = 50 %
Estrutura, Adaptação do Plano de Ensino e Atuação Docente no Ensino Virtual	<p>P41: <i>A mudança "de última hora" do cronograma, não ficar tão claro no final quais atividades deveriam ser entregues.</i></p> <p>P44: <i>Diminuir a quantidade de trabalhos.</i></p> <p>P49: <i>O horário da disciplina se torna um pouco mais cansativo em aulas remotas.</i></p> <p>P50: <i>Não tenho muito a meu ver a melhorar, talvez a questão dos mapas que poderiam ser menos.</i></p> <p>P42: <i>Acho que seria ter mais aulas como a presencial, poderia ser adaptada a esses novos tempos</i></p> <p>P51: <i>Bom, mesmo que eu entenda o porquê da disciplina começa as 17:30, acredito que NA PANDEMIA ela possa começar as 19 horas devido as pessoas que trabalham e todas as dificuldades que essa situação nos causou.</i></p>
U.R 4.2	Frequência: 5/12 = 42 %
Adaptação Metodológica.	<p>P47: [...] <i>a matéria foi muito bem repensada e funcionou. [...]</i></p> <p>P43: <i>Metodologias ativas, que promovem cada vez mais a criatividade do estudante e o incentivo do uso de novas tecnologias para o âmbito educacional.</i></p> <p>P45: <i>Não consegui pensar em algo nesse momento, mas acredito que agora por já saber são as aulas a distância, fica mais fácil para que tanto o aluno quando o docente lidarem e conseguirem obter os resultados esperados.</i></p> <p>P48: <i>Em meu ver, a didática está excelente.</i></p> <p>P52: <i>Como nunca tínhamos vivido tempos assim, muitas coisas tiveram que ser adaptadas, acredito que a gente sempre pode melhorar, ainda mais vindo de uma docente tão inovadora como você! <3.</i></p>